

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj a další profesní vzdělávání osobních trenérů fitness

Development and further professional education of personal fitness trainers

Bc. Nikola Jančovičová

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvoj a další profesní vzdělávání osobních trenérů fitness potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. dubna 2019

Děkuji prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, MBA, Ph.D. za odborné rady a připomínky při vedení mé práce. Rovněž bych chtěla poděkovat osobním trenérům fitness za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací v rámci výzkumného šetření. V neposlední řadě patří díky mé rodině za veškerou podporu, kterou mi nejen při psaní práce, ale i celkově v průběhu studia poskytovala.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce řeší problematiku vzdělávání a rozvoje dospělých, konkrétně se zaměřuje na skupinu osobních trenérů fitness, na jejich rozvoj a další profesní vzdělávání. V teoretické části práce je velká pozornost věnována konceptualizaci a systemizaci vzdělávání dospělých, vymezeno je místo vzdělávání dospělých v rámci konceptu celoživotního učení. Práce se zabývá jednou z nevýznamnějších oblastí vzdělávání, a to dalším vzděláváním. Pojednává o jednotlivých subsystémech dalšího vzdělávání s důrazem na další profesní vzdělávání dospělých. Práce dále přináší informace o možnostech vzdělávání a rozvoje lidí v organizacích, zabývá se významem podnikového vzdělávání. Vyzdvížena je potřeba strategického a systematického vzdělávání pracovníků. Práce popisuje jednotlivé metody vzdělávání, a to jak realizovaných na pracovišti, tak i mimo pracoviště. Samostatná kapitola se zaměřuje na osobního trenéra fitness, jeho charakteristiku, profesní kompetence a na vybrané formy trenérského vzdělávání. Cílem diplomové práce je identifikovat a analyzovat vzdělávací a rozvojové potřeby osobních trenérů fitness. Kvantitativní výzkum je realizován dotazníkovým šetřením a data jsou doplněna výsledky polostrukturovaných rozhovorů. Na základě provedené identifikace, analýzy a výsledků výzkumu je navržen vzdělávací program, který reflektuje potřebu osobních trenérů fitness působících ve společnosti Form Factory s.r.o. a rovněž slouží jako podpora pro jejich další profesní vzdělávání.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

celoživotní vzdělávání, další profesní vzdělávání, osobní trenér fitness, podnikové vzdělávání, vzdělávací potřeby, vzdělávání a rozvoj dospělých

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the issue of adult education and development, is specially focused on the group of personal fitness trainers, their development and further professional education. In the theoretical part of the thesis, great attention is paid to the conceptualization and systemization of adult education, instead of adult education within the concept of lifelong learning. The thesis deals with one of the most important areas of education, namely further education. It deals with individual subsystems of further education with an emphasis on further professional adult education. The work also brings information about the possibilities of education and development of people in organizations, it deals with the importance of company education. The need for strategic and systematic staff training is highlighted. The work describes individual methods of education, both in the workplace and outside the workplace. A separate chapter focuses on personal fitness trainer, its characteristics, professional competencies and selected forms of coaching education. The aim of this thesis is to identify and to analyze the educational and development needs of personal fitness trainers. Quantitative research is carried out by a questionnaire survey and the data are supplemented with the results of semi-structured interviews. Based on the identification, analysis and research results, an educational program is designed to reflect the need for personal fitness trainers working at Form Factory s.r.o. and also served as support for their continuing vocational training.

## **KEYWORDS**

lifelong learning, further professional education, personal fitness trainer, company education, educational needs, education and development of adults

## Obsah

Úvod .....	7
1 Teoretická východiska vzdělávání dospělých .....	9
1.1 Vymezení a vztah klíčových pojmů.....	9
1.2 Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení .....	16
1.3 Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých .....	24
2 Další vzdělávání jako klíčová součást celoživotního učení .....	28
2.1 Charakteristika a systemizace dalšího vzdělávání .....	28
2.2 Občanské vzdělávání .....	31
2.3 Zájmové vzdělávání .....	33
2.4 Další profesní vzdělávání.....	35
3 Rozvoj pracovníků v organizacích .....	38
3.1 Význam podnikového vzdělávání.....	38
3.2 Strategické a systematické vzdělávání a rozvoj pracovníků.....	41
3.2.1 Identifikace potřeb vzdělávání a rozvoje.....	44
3.2.2 Plánování vzdělávání a rozvoje .....	46
3.2.3 Realizace vzdělávacího či rozvojového programu .....	47
3.2.4 Vyhodnocování vzdělávacího či rozvojového programu .....	48
3.3 Formy a metody vzdělávání a rozvoje pracovníků .....	50
4 Osobní trenér fitness .....	57
4.1 Charakteristika trenéra .....	57
4.2 Profese osobního trenéra fitness a jeho kompetence .....	62
4.3 Formy trenérského vzdělávání .....	66
4.4 Shrnutí teoretické části.....	71
5 Metodologická hlediska výzkumného šetření .....	73

5.1	Cíl práce .....	73
5.2	Výzkumné otázky .....	73
5.3	Výzkumná metoda .....	74
5.4	Vymezení objektu šetření .....	75
5.5	Organizace výzkumu .....	76
5.5.1	Předvýzkum .....	76
5.5.2	Časový harmonogram sběru dat .....	76
5.6	Techniky sběru dat .....	77
6	Analýza a výsledky výzkumného šetření .....	77
6.1	Prezentace a interpretace výsledků výzkumného šetření .....	78
6.2	Shrnutí výsledků výzkumného šetření .....	98
	Závěr .....	102
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	105
	Seznam příloh .....	111

## Úvod

Význam i nutnost celoživotního vzdělávání roste, jeho myšlenka je ve své aktuální podobě jednou z reakcí na požadavky současné společnosti. Proto lze 21. století označit jako století znalostí či vědění a rozhodujícího významu lidského kapitálu. Celoživotní vzdělávání se kromě jiného také vyznačuje novými přístupy k učení a vzdělávání v průběhu a v různých oblastech lidského života. Obsahuje veškeré vzdělávací aktivity jedince, které mají za cíl rozvoj kompetencí umožňující jak jeho osobnostní rozvoj a růst, tak občanské a profesní uplatnění. Vytvářet a zabezpečovat podmínky pro vzdělávání je nutné v každém věku i směru, a tak podporovat rozvoj osobnosti. Požadavkem doby je rychlé využití získaných znalostí a dovedností zejména na pracovištích. Vzdělávání a rozvoj jedince v organizaci je významným předpokladem pro úspěšné fungování organizace, jejíž činnost pracovníci utvářejí, je posilována její konkurenční výhodou. Získávání nových vědomostí a dovedností má však také vliv na spokojenost a míru seberealizace jedince v pracovním procesu. Z toho důvodu by mělo být východiskem strategie každé organizace přesvědčení, že vzdělávání a rozvoj pracovníků není jen nákladem, který je třeba minimalizovat, ale investicí do lidského kapitálu, která přinese své výsledky. Neustálým vzděláváním a rozvíjením pracovníků získává organizace lépe kvalifikovanou pracovní sílu a svým přístupem ke vzdělávání pracovníků ukazuje, že jí na pracovnících záleží. Jakákoliv kultivace osobnosti pomáhá zkvalitňovat lidský kapitál v organizaci.

Diplomová práce se zaměřuje na konkrétní cílovou skupinu – osoby poskytující tělovýchovné a sportovní služby ve fitness centrech, osobní trenéry fitness. Trenérství patří k náročným a komplexním profesím. Úspěšné vykonávání tohoto povolání souvisí s mnoha společenskými, ekonomickými a edukačními aspekty. K úspěšnému vykonávání trenérského povolání nestačí pouze vrozené dispozice, vlastní zkušenosti či trenérské vzdělání. Pro profesní gradaci trenéra sehrává důležitou roli stále významněji neformální a informální vzdělávání. Kvalitní trenér by měl proto usilovat o rozšiřování svých znalostí, neustále se snažit vzdělávat a držet krok se světovými trendy, které se v dnešní době velmi rychle vyvíjejí.

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj a další profesní vzdělávání osobních trenérů fitness. V teoretické části práce je na základě prostudované literatury zpracována problematika



zadaná tématem diplomové práce v teoretickém měřítku. Obsahem je vysvětlení základních pojmů, které s tématem úzce souvisí a které jsou základem pro identifikaci a analýzu vzdělávacích a rozvojových potřeb osobních trenérů fitness. Úvodní teoretická část pracuje se základními andragogickými pojmy, zejména s pojmy: vzdělávání, učení (se) a rozvoj a vysvětluje vztah mezi nimi. Proto, aby bylo ukotveno toto téma v rámci diplomové práce, je potřeba vymezit místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. Práce dále pojednává o motivaci a bariérách ve vzdělávání dospělých. Samostatná kapitola se věnuje dalšímu vzdělávání, jakožto jedné z nejvýznamnější oblasti celoživotního učení se zaměřením na jeho konceptualizaci a systemizaci. Pozornost je dále věnována vzdělávání a rozvoji lidí v organizaci, zejména významu podnikového vzdělávání jakožto významné součásti dalšího profesního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se v dnešní době můžeme setkat s celou řadou různých technik a metod vzdělávání a rozvoje lidí, pozornost je věnována popisu a vymezení těch, které jsou nejvíce využívány ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizacích. Důraz je kladen na vymezení těch, které lze aplikovat na zkoumanou skupinu osobních trenérů fitness. Závěr teoretické části se věnuje teoretickým poznatkům týkajících se osobního trenéra fitness, jeho profesním kompetencím a vymezení forem trenérského vzdělávání, přičemž text reflektuje koncepty formálního, neformálního a informálního uspořádání vzdělávání. Na základě kompetenčních požadavků k výkonu tohoto povolání je volně sestaven kompetenční model osobního trenéra fitness a jednotlivé kompetence převedeny do pozorovatelného chování.

Na výzkumnou část je plynule navázáno shrnutím části teoretické. Hlavním cílem výzkumné části této diplomové práce je *identifikovat a analyzovat vzdělávací a rozvojové potřeby osobních trenérů fitness*. Na základě provedené identifikace, analýzy a výsledků výzkumu je navržen vzdělávací program, který reflektuje potřebu osobních trenérů fitness působících ve společnosti Form Factory s.r.o. a rovněž slouží jako podpora pro jejich další profesní vzdělávání. Na základě stanoveného cíle a teoretických poznatků vztahujících se k dané problematice byly formulovány výzkumné otázky. Ve výzkumné části jsou vymezeny použité metody výzkumného šetření a stanoven základní a výběrový soubor respondentů. Jako nástroj kvantitativního výzkumu byl zvolen dotazník, přičemž získaná data byla doplněna výsledky polostrukturovaných rozhovorů s osobními trenéry fitness. Na základě tohoto výzkumu jsou nalezeny odpovědi na položené výzkumné otázky a tím naplněn hlavní cíl práce.

# 1 Teoretická východiska vzdělávání dospělých

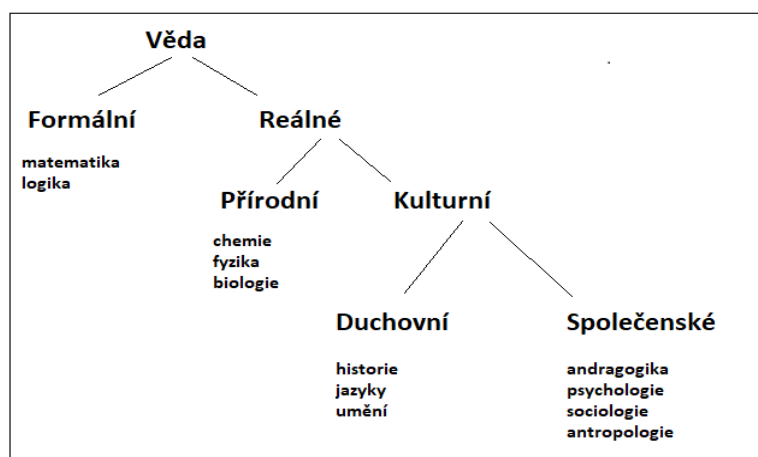
## 1.1 Vymezení a vztah klíčových pojmů

Specifická odborná disciplína, která představuje péči o lidské zdroje, resp. lidský kapitál a potenciál a která je postavena na teorii učení a vzdělávání se nazývá andragogika (Bertl, 2018, s. 9). Můžeme ji definovat jako vědu o výchově a vzdělávání dospělých, o péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace, která řeší personalizaci, enkulturaci a kultivaci dospělé osoby (Průcha, Veteška, 2014, s. 39).

*„Andragogika je vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Existují rozdílné koncepce andragogiky. V našem pojetí je andragogika specifická součást věd o výchově, vzdělávání a vyučování.“* (Beneš, 2014, s. 11)

Vědu můžeme z obecného hlediska rozdělit do 2 základních skupin, vědy formální a vědy reálné. Do skupiny formálních věd můžeme zařadit ty disciplíny, které souvisí s vytvářením základů vědy a pohybují se v teoretickém světě (matematika, formální logika). Reálné vědy jsou naopak takové vědy, které zkoumají skutečný svět, a to ve všech souvislostech a oblastech. Tuto skupinu věd dělíme na vědy přírodní, které zkoumají to, co bylo původně vytvořeno bez vlivu člověka (biologie, fyzika či chemie) a kulturní, které zkoumají naopak to, co člověk vyprodukoval. Kulturní vědy dále dělíme na vědy duchovní (historie, jazyku umění) a vědy společenské. Právě do věd společenských patří spolu s psychologíí, sociologíí a antropologíí i andragogika řešící vzdělávání dospělých. Tyto vědy zkoumají vzájemné vazby mezi prvky a účastníky zkoumaných procesů (Bertl, 2018, s. 19-20).

Abychom lépe pochopili roli a funkci andragogiky, následující obrázek zachycuje její zařazení do celkového systému členění a kategorizace vědeckých disciplín. Dle schématu můžeme vyvodit, že andragogika je vědou reálnou, zároveň vědou kulturní a také vědou společenskou.



Obrázek 1 – Schéma systému věd (podle Bertla, 2018, s. 20)

S pojmem andragogika se můžeme v odborné literatuře setkat ve trojím významu:

- Věda zabývající se veškerými procesy a souvislostmi učení a vzdělávání dospělých a péči o dospělé.
- Studijní obor na VŠ připravující odborníky pro práci v oblasti výchovy, péče a vzdělávání dospělých.
- Nejstarší odborný časopis o vzdělávání dospělých, jehož nulté číslo vyšlo na podzim 1996 a od roku 1997 vychází jako čtvrtletník. Nyní ho vydává vydavatelství Academia Economica se spoluprací s Asociací institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s. (např. Palán, 2003, s. 7-8; Průcha, Veteška, 2014, s. 39-40).

Pokud chceme v této diplomové práci postupovat efektivně, je nutné v úvodní kapitole definovat základní pojmy, které jsou spojené s problematikou daného tématu. Jde zejména o pojmy: **učení, vzdělávání a rozvoj**.

Andragogika je věda, která se snaží pomáhat dospělému jedinci v jeho cestě za vzděláváním a při řešení jeho problémů v souvislosti v učení. Jednoznačné vymezení pojmu dospělý jedinec je velmi složité, jelikož každý z autorů uvádí různé charakteristiky. Podle Palána se dospělý člověk vyznačuje těmito charakteristickými znaky:

- *sociální zralost,*
- *citová zralost,*
- *biologická zralost,*
- *sociologická zralost,*
- *mentální zralost.* (Palán, 2003, s. 51)

Z psychologického hlediska je dospělým jedincem každý, kdo dosáhl okamžiku dovršení konečné fyzické velikosti a schopnosti samostatného života, tj. života bez závislosti na podporující či vztažné osobě (Bertl, 2018, s. 12). „*Sociologie definuje dospělého jako člověka, který převzal nové sociální role; přičemž založení rodiny a nástup do pracovního života se považují za dominantní.*“ (Beneš, 2014, s. 101)

Andragogika vnímá dospělého člověka neboli klienta andragogického vzdělávání každého, kdo ukončil školní přípravu jakéhokoliv stupně a zároveň vstoupil na trh práce. To znamená, že takovýmto klientem může být jak patnáctiletý člověk, který se rozhodl již dále nevzdělávat a uchází se o pracovní místo (zaměstnání), tak člověk, který dokončil vysokoškolská studia ve věku dvaceti šesti let a vstupuje na trh práce. Klientem andragogiky může být však i člověk, kterému je více jak padesát let a z důvodu vědeckotechnického rozvoje se jeho původní kvalifikace stala nepotřebnou či nevyhovující a on se tak stal díky vývoji pracovního trhu nezaměstnaným (Bertl, 2018, s. 12).



Obrázek 2 – Vztah učení (se), rozvoje a vzdělávání (Hroník, 2007, s. 31)

Z následujícího obrázku můžeme vidět pohled na vztah učení (se), rozvoje a vzdělávání dle Hroníka (2007). Velmi často totiž dochází k tomu, že se pojmy neodlišují, dochází k jejich prolínání či záměně. Z obrázku je zřejmé, že se učíme, i když se nevzděláváme. Dále je zřejmé, že se můžeme učit i nežádoucím věcem, což těžko můžeme považovat za rozvoj.

### **Učení (se)**

Pojem učení (se) zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání. Učení lze chápat jako schopnost, kdy člověk produktivně vytváří nebo mění představy, zvyky, chování, schopnosti a dovednosti. Učení je dle andragogického pojetí zaměřené na zvládání životních problémů a situací. Cílem je převést problémy jednotlivce a společnosti na problémy řešitelné učením. Učení je odkázáno na témata a andragogika se zaměřuje na vytvoření komunikace podporující učení a na vztah mezi tématy a učením (Beneš, 2014, s. 18).

Učení je možné definovat jako proces záměrného navozování činnosti, kdy jde o výsledek nabytých zkušeností vedoucí k trvalé změně struktury dospělé osobnosti ve formě jejího vědění, chování a prožívání. Moderní andragogika právě tento výklad učení preferuje (Bert, 2018, s. 15).

*„Učení se – proces, při němž si jedinec osvojuje a rozvíjí znalosti, dovednosti, schopnosti, chování a postoje. Učení se umožňuje změnu chování a základě zkušeností, stejně jako dalších formálnějších metod, které lidem pomáhají učit se a vzdělávat na pracovišti nebo mimo ne.“* (Armstrong, Taylor, 2015, s. 336)

V dnešní době se dle Vetešky uplatňují pojetí učení vytvářená v kognitivní psychologii, kdy učení u jednotlivce spočívá zejména ve vytváření znalostí, s jejichž využíváním člověk mění své formy chování, obsahy svých činností, vlastnosti své osobnosti a vztahy k ostatním. (Veteška, 2016, s. 78). Učením dle Bertla rozšiřuje člověk svůj potenciál a seznamuje se s věcmi kolem sebe. Tím společnost novátorsky přetváří či dotváří (Bertl, 2015, s. 15).

Následující třídění přináší přehled typů učení dle Mareše. Procesy učení se zkoumají z řady hledisek.

- **Podle procesů jednotlivých činitelů** – senzorické, percepční, senzomotorické, sociální, verbálně pojmové, emociálně-motivační, vedoucí ke změně osobnosti.
- **Podle míry vědomého záměru** – záměrné, bezděčné.
- **Podle vnější formy a použitého postupu** – vtiskováním, nápodobou, přivykáním, klasickým podmiňováním, instrumentálním podmiňováním, latentní, poučováním, pokusem a omylem, pomocí algoritmů, pomocí heuristických strategií.
- **Podle subjektu učení** – u sub humánních organismů, lidské učení, programu a technických systémů.
- **Podle podílu subjektu na učení** – spontánní autoregulací, s vnějším řízením, v integračním dialogu, s vědomou autoregulací (in Průcha, Veteška, 2014, s. 278; in Veteška, 2016, s. 79-80).

## **Vzdělávání**

*„Vzdělávání je proces, v němž si jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním – učením – přetváří na vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky.“* (Veteška, 2016, s. 79)

Vzdělávání je možné definovat také jako:

- cílevědomý proces realizace určitých pedagogických cílů a ideálů;
- plánovaný proces, zprostředkování je systematické a obsahově, věcně a časově strukturované;
- institucionalizovaný proces, který je vedený většinou profesionály (Beneš, 2014, s. 16).

Veteška dodává, že proces vzdělávání se odehrává mezi dvěma činiteli, vzdělavatelem (učitel, lektor) a vzdělávaným (žák, student, účastník vzdělávacího procesu), a to ve dvou rovinách, formální a neformální. Z pohledu vzdělavatele jde o vyučování, z pohledu vzdělávaného jde o proces učení se. V žebříčku hodnot je vzdělávání postaveno velmi vysoko, charakterizuje osobnost a zároveň podporuje její rozvoj (Veteška, 2016, s. 79).

Armstrong a Taylor mluví o vzdělávání v souvislosti s rozvojem lidských zdrojů, jakožto cenným kapitálem organizace. Ty jsou ztělesněny v pracovní síle a představují její hlavní bohatství. Rozděluje vzdělávání na všeobecné, kdy si jedinec osvojuje znalosti, dovednosti a schopnosti potřebné ve všech oblastech života spíše než znalosti, dovednosti a schopnosti týkající se konkrétní oblasti činností. A vzdělávání odborné, což je systematické uplatňování formálních procesů, které lidem pomáhají v osvojování si znalostí, dovedností a schopností, které jsou potřebné k uspokojivému vykonávání svěřené práce (Armstrong, Taylor, 2015, s. 336).

Soustava vědeckých vědomostí a praktických dovedností nebo úroveň, na kterou dosáhne účastník při vzdělávání jako produkt vzdělávání – tak je definováno vzdělání Průchou a Veteškou. Vzdělání je dle jejich názoru na rozdíl od procesního prvku spojeného se vzděláváním veličinou statickou, úrovnovou (Průcha, Veteška, 2014, s. 296).

*„Vzdělání je pak výsledkem vzdělávání, sebevzdělávání a rozvoje. Vzdělání je vnitřní kvalitou osobnosti, není tedy přenositelné a na rozdíl od vzdělávání se nemůže stát zbožím.“*  
(Beneš, 2014, s. 16)

Kopecký vysvětluje, že je existuje sémantický rozdíl mezi slovy vzdělávání a učení (se). Pojem vzdělávání odkazuje k procesu dlouhodobého učení, které je záměrné, probíhá systematicky a je podporováno zvnějšku, odehrává se za pomoci organizací. Učení se váže na rozdíl od vzdělávání spíše ke jednotlivci, k individuálním psychickým procesům. V učení je více spontaneity, nahodilosti a diskontinuity. Silněji se odkazuje na adaptaci a řešení

praktických problémů než k dlouhodobému stávání se někým ve smyslu přibližování se určitému ideálu, který je odvozen z kultury (Kopecký, 2013, s. 22-23).

Vzdělávací potřeby neboli edukační potřeby individuálního subjektu jsou „*stavy prožívání či pociťování nedostatku nebo žádoucnosti něčeho, co subjekt postrádá, co se mu jeví jako preference či ideál, jehož může být dosaženo prostřednictvím nějaké formy vzdělávání. Vzdělávací potřeby jsou na jedné straně ovlivňovány hodnotami, které subjekt sdílí, na druhé straně se stávají motivačním stimulem jeho činnosti. Je přirozené, že vzdělávací potřeby subjektu se mění v průběhu života – jsou odlišné v mládí, v dospělosti, v seniorském věku.*“ (Průcha, 2014, s. 37)

Andragogický slovník vymezuje vzdělávací potřeby z hlediska jedince jako subjektivně pociťovaný deficit informací, vědomostí, znalostí či dovedností, které jsou nezbytné k jeho pracovním i mimopracovním aktivitám. V souvislosti se vzdělávacími potřebami hovoří autoři o analýze vzdělávacích potřeb, které probíhají formou empirického zkoumání. Objektivní souzení zjištěných potřeb se stává základem pro plánování a realizaci vzdělávacích aktivit (Průcha, Veteška, 2014, s. 300).

Právě identifikovat a analyzovat vzdělávací a rozvojové potřeby u konkrétní skupiny dospělých je cílem této diplomové práce. Proto se k tomuto tématu ještě vrátíme.

## **Rozvoj**

Andragogický slovník vymezuje pojem rozvoj ve dvou rovinách – jednak rozvoj osobnosti, dále rozvoj pracovníků v organizacích. Ve vzdělávání dospělých se rozvoj osobnosti projevuje v osvojování zejména různých profesních kompetencí, také ale v typech zájmů konkrétního jedince, zejména ve způsobech trávení volného času aj. Rozvoj osobnosti má vliv na celkový rozvoj lidských zdrojů. Rozvoj pracovníků je individuálně zaměřený na širší okruh způsobilostí, zvláště koncepčních, metodických, řídicích, vůdcovských a na rozvoj specializovaných profesních kompetencí. Jde spíše o investici do budoucna, o vzdělávací aktivity, které jsou zaměřené na budoucí potřeby kariéry jedince usměrňující jeho potenciál. Rozvoj pracovníků je však zprostředkovaně orientován i na potřeby organizace, především na zajištění jeho budoucího úspěšného fungování (Průcha, Veteška, 2014, s. 239-240).

Koubek hovoří o rozvoji v souvislosti s rozvojem pracovníků v organizacích a tento proces považuje za nejvýznamnější část řízení lidských zdrojů. Stejně jako měnící se požadavky, nové technologické a produkční postupy, ale i sociální změny, také oblast rozvoje lidských

zdrojů prodělává turbulentní vývoj, který směřuje k uplatnění konceptů učící se organizace, samořídících týmů, rozvoje „za chodu“ či elektronizace rozvoje (Koubek, 2014, s. 119). Taktéž Veteška a kol. tvrdí, že současná společnost se vyznačuje značným množstvím a zrychlujícím tempem změn, které významně ovlivňují fungování pracovních organizací. Z tohoto důvodu je třeba, aby pracovníci průběžně rozvíjeli své způsobilosti a aktivně se zapojovali do naplňování cílů organizace (Veteška a kol., 2013, s. 51).

Charakteristickým znakem rozvoje v organizacích je dle Hroníka „*společná práce na konkrétních problémech za chodu organizace*“ a jeho kritériem hodnocení je „*zvýšení výkonnosti procesů a zvýšení výkonnosti celé organizace*“. Zatímco při rozvoji jednotlivců jsou významným prvkem „*vzdělávací aktivity „mimo chod“*“ organizace, které jsou sestavovány dle kompetenčního modelu (pokud v organizaci existuje), a kritériem hodnocení účinku je „*zvýšení výkonnosti lidí*“. Hroník dále charakterizuje rozvoj jako „*dosažení žádoucí míry změny pomocí učení (se). Rozvoj obsahuje záměr, který je podstatnou částí ohraničených (diskrétních) a neohraničených (difúzních) rozvojových programů.*“ (Hroník, 2007, s. 20-31)

Armstrong, Taylor řadí rozvoj do jednotlivých složek vzdělávacích procesů.

- *učení se* – proces osvojování a rozvíjení znalostí, dovedností, schopností, chování a postojů, který umožňuje změnu chování na základě zkušeností, dalších formálnějších metod pomáhající se lidem učit a vzdělávat se.
- *všeobecné vzdělávání* – osvojování si znalostí, dovedností a schopností, které jsou potřebné ve všech oblastech života.
- *odborné vzdělávání* – systematické uplatňování formálních procesů, které pomáhají lidem osvojovat si znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou potřebné k uspokojivému vykonávání svěřené práce.
- *rozvoj* – rozšiřování schopností nebo realizace potenciálu jedince s využitím nabízejících se příležitostí k učení a vzdělávání (Armstrong, Taylor, 2015, s. 336).

Šikýř považuje rozvoj spolu se zaškolením, doškolováním a přeškolením za jednu ze složek odborného vzdělávání. O rozvoji hovoří ve smyslu rozšiřování kvalifikace, kdy si člověk osvojuje nové znalosti, dovednosti a schopnosti nad rámec požadavků své současné práce. Důvodem je, aby zvýšil svou uplatnitelnost v organizaci i mimo ni (Šikýř, 2016, s. 139).



O rozvoji je možné hovořit taktéž v souvislosti s podnikovým vzděláváním. Rozvoj, a to jak vzdělávání a rozvoj pracovníků, tak i individuální rozvoj pracovníků, považují za jednu ze složek podnikového vzdělávání. V rámci podnikového vzdělávání se uplatňuje několik typů různých androdidaktických metod a forem vzdělávání a učení dospělých (Průcha, Veteška, 2014, s. 218).

V souvislosti se zkoumáním vztahů a procesů jednotlivých andragogických systémů celoživotního učení je v andragogice užíván termín **edukace (edukační procesy)**. Edukací se rozumí činnosti lidí, při nichž se jeden subjekt učí a druhý subjekt mu toto učení zprostředkovává. V obecné rovině edukace vyjadřuje všechny situace, při nichž probíhají edukační procesy, kdy dochází k nějakému druhu učení. V andragogickém pojetí pojem edukace pokrývá všechny druhy formálního a neformálního vzdělávání, a to včetně námi zkoumaného vzdělávání dospělých (Veteška, 2016, s. 78).

*„Edukační procesy (edukace) jsou jakoukoliv činností lidí, při níž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tedy vyučuje; edukační procesy probíhají ve vnějším a vnitřním edukačním prostředí.“* (Beneš, 2014, s. 17)

## **1.2 Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení**

V odborné literatuře nenajdeme jen jednu konkrétní definici obsahu pojmu vzdělávání dospělých, a to především z toho důvodu, že se tato oblast neustále rozvíjí a mění. Jak tvrdí Veteška a kol., současné přístupy ke vzdělávání dospělých směřují pod tíhou společenských změn ke změnám paradigmatu, jež kladou důraz na hledání efektivity a vzdělávání (Veteška a kol. 2013, s. 9).

Jako jedna z nejšířejí používanou definicí pojmu vzdělávání dospělých je definice UNESCO z významného dokumentu „Recommendation on the Development of Adult Education“: *„Pojem vzdělávání dospělých označuje celkový souhrn organizovaných vzdělávacích procesů jakéhokoliv obsahu, úrovně a metody, formálního nebo jiného, které prodlužují nebo nahrazují prvotní vzdělávání na školách, kolejích a univerzitách či v učňovských zařízeních, v nichž osoby, považované ve společnosti za dospělé, rozvíjejí své způsobilosti, obohacují znalosti, zdokonalují své technické a profesní kvalifikace, případně se orientují jiným směrem, mění své postoje a chování s cílem znásobení perspektivy plného osobního rozvoje*

*a účasti na harmonickém a nezávislém sociálním, ekonomickém a kulturním rozvoji“.* (UNESCO, 1976, [cit. 2019-03-06])

Z obecného hlediska je pojem vzdělávání dospělých vymezen v několika významech, a to jako:

1. *vzdělávací proces* zahrnující veškeré vzdělávací aktivity, které jsou realizovány dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání;
2. *součást celoživotního vzdělávání/učení*, které propojuje na úrovni sociální politiky státu vzdělávací politiku, politiku zaměstnanosti, politiku sociálního zabezpečení a rozvoje a řízení lidského kapitálu v kulturním, ekonomickém a sociálním kontextu;
3. *pole praxe* – orientace na účastníka, znalosti získávají nový status, odklon od kurikula k programům, reflexivní učení, různé formy distančního vzdělávání, orientace na kvalifikační a ekonomické potřeby;
4. *vědní a studijní obor na vysokých školách* (Průcha, Veteška, 2014, s. 301-302).

Veškeré vzdělávací aktivity uskutečněné dospělými jedinci se průběžně realizují s cílem zdokonalit znalosti, dovednosti a profesní kompetence. Dospělí jsou ke vzdělávání motivováni nejčastěji z důvodu profesního růstu, ekonomického a společenského prospěchu, uspokojení různých potřeb a zájmů, vnějšího očekávání na něj kladeného či úniku a stimulace (Veteška, 2016, s. 88-89). Optimální stanovení cílů vzdělávání v obecné rovině je možné za předpokladu, že jsou zjištěny vzdělávací potřeby učících se jedinců a zamýšlené změny v jejich poznání a chování a dále podmínky k dosahování změn a k vyhodnocování míry dosahovaných změn. V dnešní době tendence v konstruování cílů vzdělávání míří k tomu, aby výsledkem dosahování cílů bylo vytvoření kompetencí. V případě vzdělávání dospělých jde o vytváření kompetencí v této oblasti, cíle vzdělávání jsou konstruovány specificky jednotlivými vzdělávacími institucemi, a to dle potřeb určitého oboru, organizace apod. (Průcha, Veteška, 2014, s. 63).

Cíle vzdělávání dospělých představují „základní didaktickou kategorii vymezující edukační záměry při vzdělávání dospělých a postupy pro jejich dosahování. Představují myšlenkové předjímání výsledků vzdělávacích aktivit. Vypovídají o tom, čeho chce tvůrce kurikula (firma, profesní sdružení, stát) či vzdělavatel (lektor) dosáhnout.“ (Veteška, 2016, s. 90)

*„Vznik vzdělávání dospělých je reakcí na historické a společenské změny moderních společností. V různých epochách a společenských podmínkách se názory na význam a úlohu*

*vzdělávání dospělých mění. Specifický je i vývoj českého vzdělávání dospělých.*“ (Beneš, 2014, s. 22).

Za posledních několik let byl zaznamenán sílící ekonomický tlak, proto faktorů, které ovlivňují přístup ke vzdělávání dospělých, stále roste. Aby lidé našli uplatnění na pracovním trhu, jsou nuceni zvyšovat svou kvalifikaci, získávat a rozvíjet své vědomosti a dovednosti.

Současnou situaci v České republice ve vzdělávání dospělých můžeme charakterizovat v několika bodech:

- Tím, že stále více lidí cítí potřebu účastnit se dalšího vzdělávání, hodnota a prestiž vzdělání roste. Dostupná nabídka ale není pro všechny stejná. Proto, aby vzdělávání dospělých vytvořilo vedle všeobecného, odborného a vysokého školství čtvrtý subsystém vzdělávací soustavy, vyžadovalo by to větší angažovanost státu v této oblasti.
- Těžiště vzdělávání dospělých se výrazně posouvá od všeobecného a zájmového vzdělávání ke vzdělávání, které je zaměřené na získávání profesních kvalifikací a kompetencí. Vzdělávání dospělých se tak stává součástí personální politiky v organizacích.
- Vzhledem k tomu, že přestává platit, že vzdělávání dospělých zabezpečuje sociální politika státu, prudce roste podíl nestátní nabídky vzdělávání dospělých. Vzdělávání se stává potřebou lidí a zbožím, které má svůj trh, není pouze spotřebou veřejných statků. Trh vzdělávacích komerčních nabídek stále roste, taktéž průmysl volného času a komerční kultury.
- Tradice vzdělávání dospělých jako svépomocného sociálního hnutí nabývá jiného obsahu. Rozmáhají se takové formy vzdělávání, které jsou zaměřeny na vnitřní svět osobnosti (sebepoznání, jóga, meditace, rozmanité techniky zvládání stresu atd.), či vzdělávání v rámci nových sociálních hnutí, které nahrazují dřívější svazy a spolky (ekologické, feministické, alternativní). Vzdělávání dospělých probíhá v rostoucí míře při práci a trávení volného času vně andragogické instituce (Beneš, 2014, s. 35-36).

Podle současných potřeb je vzdělávání dospělých chápáno jako celoživotní proces, ve kterém se člověk neustále přizpůsobuje změnám ekonomického, kulturního, společenského a politického života. Procesy enkulturace, socializace, resocializace

i personalizace se stávají procesy neustálými, celoživotními a permanentními. Vzdělávání dospělých je proto pouze subsystemem celoživotního učení (Palán, 2003, s. 21). Z časového hlediska jde o nejdelší část života člověka, a to téměř tříčtvrtě. Celoživotní učení představuje kontinuální proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání takových forem vzdělávání/učení v průběhu celého života jednotlivce, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a profesních kompetencí (Veteška, 2016, s. 88-93). Také Salivarová považuje vzdělávání dospělých za jednu z hlavních etap celoživotního učení. Dnešní turbulentní společnost klade na člověka velké nároky. A to nejen v oblasti permanentního zvyšování a prohlubování kvalifikace, ale i její celkové změny (Salivarová in Veteška, Salivarová, 2013, s. 48).

Myšlenka celoživotního vzdělávání a učení se je ve své aktuální podobě jednou z reakcí na požadavky současné společnosti, která je označována také jako společnost informační, znalostní či jako společnost vědění a krom jiného se také vyznačuje novými přístupy k učení a vzdělávání v průběhu a v různých oblastech lidského života (Veteška a kol., 2013, s. 14).

*„Celoživotní učení chápeme jako zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení – ať v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života.“* (Palán, 2003, s. 22)

Veteška definuje celoživotní učení jako cílevědomou a institucionalizovanou aktivitu, při které se realizuje to, co považuje společnost za důležité (Veteška, 2016, s. 97). Tento pojem je nepřetržitý proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání formálního i neformálního učení v průběhu celého života jedince (Průcha, Veteška, 2014, s. 60).

Celoživotní učení zahrnuje *„všechny vzdělávací aktivity realizované v průběhu života vedoucí ke zlepšení, znalostí, know-how, dovedností, kompetencí a/nebo kvalifikací z osobních, společenských či pracovních důvodů.“* (FDV, 2015, [cit. 2019-03-06])

Významu celoživotního učení se věnuje Kopecký, který jej bere jako samozřejmost provázející lidský život. Celkem hovoří o 3 hlavních významech tohoto pojmu.

- První rovina – automaticky celoživotní, představuje východiska úvah filosofické antropologie a na ni navazující filosofie výchovy, sleduje ji také psychologie.

- Druhá rovina – určována proměnlivým sociálním kontextem. Podněcuje potřebu učit se, současně ovlivňuje možnosti uspokojení v oblasti práce, veřejné sféry, intimity, volného času, ale též směrem k sobě samém.
- Třetí rovina – politická, v rámci které, se celoživotní učení se stává nástrojem sociální exkluze a sociální kontroly. Souvisí s nástupem vysoce konkurenční a nerovné společnosti vědění a individualizací, která je určovaná rostoucí odpovědností za průběh lidských biografií. Z požadavku učení se se stává prostředek nátlaku a legitimizace nerovností (Kopecký, 2013, s. 26).

Dvořáková, Šerák tvrdí, že se celoživotní učení realizuje nejen ve všech fázích lidského života, ale v celé řadě různých situací, prostředí a institucí. Celoživotní učení se může odehrávat v prostoru, který je možný vymezit dvěma osami. Ta první je tzv. *lifelong learning*, kdy se celoživotní učení probíhá v průběhu celé délky života čili od narození po smrt. Druhá osa je *lifewide learning* (všeživotní učení) (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 106). Veteška a kol. všeživotní učení chápou jako učení se v celé šíři života, kdy se klade důraz na koncepční propojenost a rovnoprávnost formálního, neformálního a informálního učení (Veteška a kol., 2013, s.14).

Různí autoři rozdělují celoživotní učení na **formální, neformální a informální** (např. Bertl, 2018; Dvořáková, Šerák, 2016; Palán, 2003; Veteška, 2016).

Formální celoživotní učení (*formal education*) je takové, které je realizované ve vzdělávacích institucích, zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně – předškolní, základní, střední a vysokoškolský a účastníci jednotlivých stupňů získají doklad o absolvování, tj. vysvědčení, diplom, certifikát apod. (Veteška, 2016, s. 97). Pro formální vzdělávací instituce je charakteristické normativní a legislativní vymezení cílů, funkcí, obsahů, prostředků a způsobů hodnocení. Výstupem vzdělávacích aktivit je poté druh oficiální a společensky uznávaného certifikátů, který potvrzuje získaný stupeň vzdělání. V České republice je oblast formálního celoživotního vzdělávání/učení legislativně upravena zákonem č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon) a zákonem 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících* (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 107).

Dospělí jedinci se mohou účastnit některého na sebe navazujícího stupňů školního vzdělávání, nejčastěji středního vzdělávání s výučním listem nebo s maturitou, vyššího

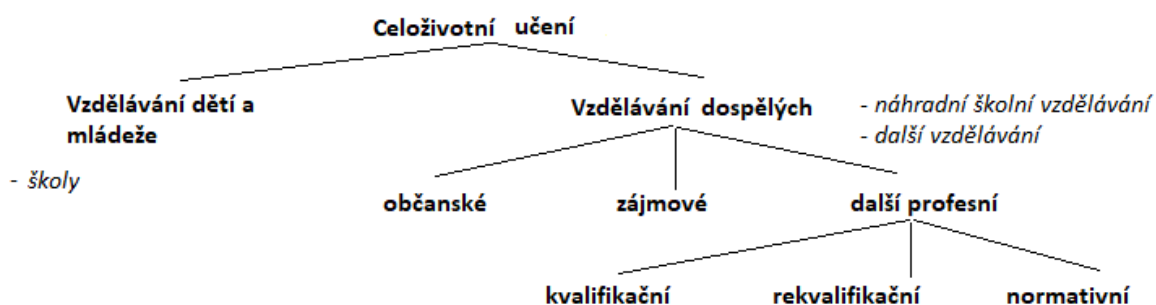
odborného vzdělávání, vysokoškolského bakalářského či magisterského a doktorského vzdělávání. Ve výjimečných případech se mohou účastnit i základního vzdělávání. Ve všech případech formálního vzdělávání jde o takové procesy učení, které jsou řízené, záměrné, probíhají v prostředí školy, používají se v nich edukační konstrukty a vedou k prokazatelně dosaženým úrovním znalostí (Průcha, 2014, s. 22).

Neformální neboli mimoškolské učení se koná formou kurzů, workshopů, seminářů, zpravidla v soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizacích, zařízeních zaměstnavatelů, ale i v klasických školách. *„Je tedy zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské postavení i pracovní uplatnění.“* (Veteška, 2016, s. 97)

Takovéto neformální vzdělávání probíhá obvykle v soukromých vzdělávacích institucích, firmách, nestátních i příspěvkových organizacích. Poskytují jej ale i různé asociace, komory a profesní sdružení (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 109). Průcha doplňuje dále organizace zájmového, sportovního, uměleckého a jiného vzdělávání. Učení dospělých je v tomto vzdělávání organizované, ale dobrovolné a může probíhat bezúplatně či za úplatu. Toto učení nevede k získání určitého státem uznávaného stupně vzdělání. Může být ale i tak ukončeno certifikátem, osvědčením, licencí apod. (Průcha, 2014, s. 23).

Informální učení je dle Palána přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Takovéto učení není nezbytně učním úmyslným na rozdíl od formálního a neformálního učení. To, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem nemusí být rozeznatelné samotným účastníkem. Je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované (Palán, 2003, s. 44). Andragogický slovník vymezuje informální učení jako proces, kdy jedinec získává vědomosti, osvojuje si dovednosti, postoje a kompetence z každodenních zkušeností a činností v rodině, práci i ve volném čase (Průcha, Veteška, 2014, s. 139).

Proto, abychom pochopili postavení vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení v České republice, bylo vytvořeno pro přehlednost probírané téma ve schématické podobě.



Obrázek 3 – Postavení vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení (podle Bertla, 2018, s. 32)

Klíčovou roli hraje pojem celoživotní učení ve spoustě evropských, sociálních, ekonomických a politických strategiích a doporučeních. V následujícím textu zmíníme ty základní.

V *Memorandu o celoživotním učení* pojmem celoživotní učení evropské instituce rozumí veškeré účelné formalizované i neformální činnosti, které souvisí s učením a které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. Memorandum přináší 6 základních myšlenek, z nichž vyplývá, že komplexní a souvislá strategie celoživotního učení pro Evropu by se měla zaměřit na následující:

- všeobecný a stálý přístup k učení pro získávání a obnovování dovedností, které jsou potřebné pro trvalé zapojení znalostí do společnosti;
- viditelný růst úrovně investic do lidských zdrojů;
- rozvoj efektivních učebních a vyučovacích metod a kontextu pro kontinuitu celoživotního učení;
- výrazné zlepšení způsobů jakým se pojímá a hodnotí učení jako činnosti jeho výsledků;
- zajištění snadného přístupu ke kvalitním informacím a poradenství o příležitostech učení, a to pro každého napříč celou Evropou v průběhu celého života;
- přiblížit příležitosti k celoživotnímu učení co nejvíce lidem, podporovat je informačními a komunikačními zařízeními (MŠMT, 2001, s. 3).

Na potřebu ukotvit vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení poukazuje celá řada dalších politických a strategicko-kurikulárních dokumentů. Mezi ně patří např. *Lisabonský proces*, dokument, který byl schválený v roce 2000 Evropskou radou. Klade si za cíl transformovat Evropu na nejdynamičtější a nejvíce konkurenceschopnou ekonomiku světa, která je založena na znalostech a poskytuje trvalý růst, nová pracovní místa a umožňuje

sociální soudržnost. Priority Lisabonského procesu jsou vymezeny v tzv. *Kodaňské deklaraci* z roku 2002, jež se týká strategie pro zlepšení výkonnosti, kvality a atraktivnosti odborného vzdělávání (Veteška, 2016, s. 99).

Dokument, který má za cíl podpořit vzdělávání dospělých, které představuje základní složku politik celoživotního vzdělávání a poukázat na jeho zásadní význam, přijala Evropská komise v roce 2006. Dokument zvaný *Vzdělávání dospělých: na vzdělávání není nikdy pozdě* má sloužit podnikům nebo jednotlivcům jako referenční nástroj pro srovnání úrovně certifikací udělených různými systémy vzdělávání (Evropský parlament, 2008, [cit. 2019-01-06]).

*Souhrnná zpráva o vzdělávání dospělých*, kterou vypracovalo 154 členských států UNESCO na základě aktuální situace v jejich zemích pojednává o vzdělávání dospělých z pohledu celoživotního učení. Tato zpráva byla podkladem pro Mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých (CONFINTEA IV.). Srovnává dva úhly pohledu: vzdělávání dospělých jako lidské právo a způsob, jak přetvářet jedince, skupiny a společnosti. Dále vzdělávání dospělých jako prostředek ekonomického růstu. Vzdělávání a celoživotního učení je založeno na směsi přístupů, postojů a pravidel, repozice vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení vyžaduje, abychom společně sdíleli filosofii, přínos a účely vzdělávání dospělých. Výsledky předchozích konference CONFINTEA V. opětovně potvrdila, že dospělým náleží právo na základní vzdělání a dovednosti, a že je velmi důležitá spolupráce mezi státem, občanskou společností a privátním sektorem, aby se mohlo vzdělávání dospělých rozvíjet (UNESCO, 2010, [cit. 2019-03-06]).

Nadnárodní subjekt UNESCO realizovalo historicky první konferenci, která byla věnována pouze problematice vzdělávání dospělých, a to v Dánsku roku 1945. Další následovaly v Kanadě (1960), Japonsku (1972), Francii (1985), Německu (1997) a Brazílii (2009 – již zmíněna CONFINTEA IV.)

V České republice je koncept celoživotního učení rozpracován v celé řadě strategických dokumentů. Ty bezprostředně navazují na iniciativy Evropské unie. Jedná se zejména o tyto dokumenty:

- *České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU* (1998);
- *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* (1999);
- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (2001);



- *Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení – analytická studie* (2001);
- *Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání v České republice* (2002);
- *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* (2003);
- *Operační program Rozvoj lidských zdrojů pro ESF 2004-2006* (2003);
- *Národní akční plán zaměstnanosti na léta 2004-2006* (2003);
- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* (2007);
- *Strategie celoživotního učení* (2007);
- *Průvodce dalším vzděláváním* (2009).

### **1.3 Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých**

Pojem motivace pochází z latinského slova *movere* (pohyb). Vyjadřuje sílu, směr chování a zahrnuje faktory, které ovlivňují lidi tak, aby se chovali určitým způsobem. Lidé jsou motivováni tehdy, pokud očekávají, že určité jednání povede s největší pravděpodobností k dosažení nějakého cíle a získání takové odměny, která uspokojí jejich potřeby a naplní jejich přání (Armstrong, Taylor, 2015, s. 218).

Účastníci na vzdělávání dospělých jsou různými způsoby motivováni, mnoho z nich ale z určitých důvodů u vzdělávání nevydrží (angl. dropout = odpadlík). Motivy jednotlivých skupin jsou různé. Motivační rozdíly můžeme najít ve věku, socioekonomickém statusu, dosaženém vzdělání, pohlaví, životních okolnostech. Lze obecně konstatovat, že mladší lidé mají spíše pragmatickou motivaci spojenou s výkonem určité profese, u starších lidí se objevuje motivace spojená ve způsobu trávení volného času. Čím vyšší věk a sociální status, tím větší orientace na uspokojování vyšší potřeb dle Maslowovy hierarchie (Beneš, 2014, s. 106).

Maslowovu motivační teorii můžeme považovat za nejtradičnější a také nejběžnější způsob, který bychom z hlediska motivace potřeba mohli využít. Pracuje s hierarchicky uspořádanými potřebami, které jsou základem motivačního ovlivňování.



Obrázek 4 – Maslowova pyramida potřeb (upraveno Šauerová in Veteška, 2012, s. 163)

Z výše uvedeného obrázku je patrné, že v dolní části pyramidy jsou umístěny základní tělesné a fyziologické potřeby. Z hlediska motivace ke vzdělávání to znamená, že pro studujícího je primárně důležité uspokojení zejména těchto potřeb. Studující můžeme velmi těžko motivovat uspokojením vyšších potřeb, pokud nebude mít uspokojeny své základní materiální potřeby. Je nutné si vždy uvědomit, jaký typ klienta daný vzdělávací kurz navštěvuje a jaká je jeho vnitřní motivace ke vzdělávání. Může jít např. o tlak zaměstnavatele, nezaměstnanost, zájem o určitý obor, vnímání sebezvzdělávání jako součást seberochovy či sociální izolaci (např. senioři, matky na rodičovské dovolené apod.). Dalším podstatným faktorem při rozhodování např. o dalším vzdělávání je pro dospělé tzv. „bezpečné studijní prostředí“. Ukazuje se, že mnoho dospělých se nechce dalšího vzdělávání účastnit z důvodu obavy před společenským zneuznáním. Uspokojení potřeby sociálního kontaktu je další důležitou součástí motivace při vzdělávání. Je nutné sledovat atmosféru ve skupině, sociální vazby mezi jednotlivými účastníky vzdělávání. Na vrcholu pyramidy potřeb stojí potřeby společenského uznání a potřeba seberochovy. V tomto ohledu je nutné u dospělých dbát na jejich „bezpečí“ ve smyslu ochrany již získaného společenského uznání (Šauerová in Veteška, 2012, s. 163-164).

Armstrong, Taylor uvádějí další teorie motivace, které jsou zaměřené na potřeby – jde o Alderferovu teorii ERG, McClellandovu teorii potřeb, Herzbergův dvou faktorový model či teorii sebeurčení (Deci, Ryan). Cílem těchto teorií je identifikovat faktory, které souvisejí s motivací a vycházejí z přesvědčení, že obsahem motivace jsou potřeby, přičemž

neuspokojené potřeba vytváří napětí a způsobuje nerovnováhu (Armstrong, Taylor, 2015, s. 220-222).

Motivace dospělých k učení je vnitřní psychickou pohnutkou. Je důvodem, rozhodnutím, které může vést k tomu, aby se dospělý jedinec zapojil do některé formy vzdělávání. Dle psychologického výkladu je motivace vyvolávána určitou potřebou subjektu, jež reguluje jeho jednání k naplnění této potřeby. U jednotlivce to může být např. potřeba být úspěšný, kompetentní, být uznávaný v nějaké činnosti apod. Jiným slovem jde o výkonovou potřebu (Průcha, 2014, s. 33).

V případě motivace ke vzdělávání u dospělých jedinců jde o to, co vysvětluje, proč lidé myslí a jednají určitým způsobem. Jde o důvody, které dospělí uvádějí jako určující k jejich participaci na vzdělávacích aktivitách. Dvořáková, Šerák odkazují na výzkumy realizované v 80. letech 20. století v USA a vymezují 6 motivačních faktorů, které lze považovat za platné v prostředí České republiky:

- *Sociální vztahy* – naplnění potřeby vztahů a přátelství, možnost si najít nové přátele, možnost seznámit se s příslušníky opačného pohlaví.
- *Vnější očekávání* – dodržení pokynů a naplnění očekávání někoho jiného (nadřízený, partner apod.), naplnění doporučení.
- *Společenský prospěch* – zlepšení schopnosti prospět lidem okolo, příprava pro práci ve společenství.
- *Profesní vzestup* – možnost dát své práci vyšší status, zajistit si profesní vzestup, držet krok s konkurencí.
- *Únik/stimulace* – možnost uniknout nudě, stereotypu, změnit svůj život.
- *Kognitivní zájem* – učit se jen kvůli učení, vyhledávat znalosti, uspokojit zvědavou mysl (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 123).

Beneš vymezuje strukturu (typologii) motivu účasti na dalším vzdělávání. Jde o *sociální kontakt, sociální podněty, profesní důvody, participaci na politickém, komunálním životě, vnější očekávání či kognitivní zájmy* (Beneš, 2014, s. 106).

Andragogika se nemůže spokojit jen s analýzou motivů. Celkem detailněji jsou také podchyceny důvody neúčasti na vzdělávání. Stejně jako motivy, tak i překážky v přístupu dospělých ke vzdělávání a učení jsou předmětem nejrůznějších výzkumů. Jednou

z nejznámějších typologií je dle Crossové, která rozlišuje 3 typy bariér ve vzdělávání dospělých.

- *Bariéry situační* – souvisí s aktuální životní situací, a především jde o finanční náklady, nedostatek času, povinnosti v práci, nevyhovující prostory pro studium, nesouhlas rodiny či přátel.
- *Bariéry institucionální* – množství času potřebného pro studium, nevhodný či nevyhovující rozvrh, nedostatek informací o nabídce, nedostupnost kurzů, příliš administrativy spojené se studiem.
- *Bariéry dispoziční* – jsou spojeny s postoji a sebepojetím, řadíme mezi ne obavy, že je člověk příliš starý či aby nevypadal jako příliš ctižádostivý, nízká nedůvěra ve vlastní schopnosti, nedostatek energie nebo výdrže, otrávenost ze škol (Cross, 1981).

Andragogický slovník vymezuje bariéry ve vzdělávání dospělých v neformálním vzdělávání dle výzkumu Rabušicové, Rabušice, Šed'ové (2008). Jedná se o:

- *Osobnostní bariéry* – přesvědčení, že účast ve vzdělávacích kurzech nemá smysl, obavy ze selhání, přesvědčení, že dospělý nemá dostatečné vzdělání na další vzdělávání.
- *Situační bariéry* – finanční prostředky, pracovní vytížení, nedostatek času z důvodu velkého množství koníčků, péče o děti či ze zdravotních důvodů.
- *Institucionální bariéry* – nedostatek informací o vhodných vzdělávacích kurzech, nedostatek vhodných kurzů jako takových, nízká kvalita kurzů (Průcha, Veteška, 2014, s. 50).

## **2 Další vzdělávání jako klíčová součást celoživotního učení**

### **2.1 Charakteristika a systemizace dalšího vzdělávání**

Z toho důvodu, že se další vzdělávání týká celé dospělé populace a zahrnuje tři čtvrtiny života učení a vzdělávání, kterého se dospělý jedinec může účastnit, je možné jej z hlediska teorie a praxe považovat za nejvýznamnější oblast vzdělávání. Takovéto vzdělávání navazuje na vzdělávání dětí a mládeže, následuje po absolvování primárního, sekundárního a terciálního školského vzdělávacího stupně a po vstupu jedince na pracovní trh. V posledním desetiletí můžeme zaznamenat zejména v Evropské Unii výraznější politickou podporu a rozvoj této oblasti. Na rozvoji se podílejí mezinárodní organizace, stát, neziskové organizace, zaměstnavatelé a jejich svazy, další organizace i jednotlivci (Veteška, 2016, s. 106).

Dle Vetešky a kol. vytváří počáteční a další vzdělávání systém celoživotního učení, který zahrnuje všechny intencionální a funkcionální aktivity, které souvisí s učením (se) jedince v průběhu jeho celého života. V současné době je kladen velký důraz na aktivitu učících se jedinců, na jejich zodpovědnost za vlastní rozvoj a za zvládání rozdílných sociálních rolí. Prosperující jednání v různých životních situacích, která jsou podpořena formalizovanými procesy vzdělávání a učením se jedince, má vést k vytvoření rovných šancí pro uplatnění se v pracovních a mimopracovních činnostech a v procesu socializace (Veteška a kol., 2013, s. 13).

Důvodem, proč se význam dalšího vzdělávání zvyšuje, je zejména ve zrychlujících se tocích informací, znalostí a technologických změn a v rozšiřování jejich aplikace do všech ekonomických i společenských sfér lidského života. Osvojení znalostí principů, které jedinec získá během počátečního vzdělávání, zůstává, znalosti nabyté během tohoto vzdělávání však velmi rychle zastarávají. Může za to zejména proces globalizace a digitalizace ekonomiky, které mají vliv na změny ve výkonu stávajících profesí a na změny ve struktuře pracovních příležitostí, zvláště na jejich přesun směrem do oblasti služeb. Vznikají pracovní příležitosti v nových oborech, hovořit můžeme o éře průmyslu 4.0 (Veteška a kol., 2017a., s. 48-49).

Andragogický slovník vymezuje další vzdělávání jako druhou základní etapu vzdělávání hned po počátečním vzděláváním, která probíhá po dosažení určitého formálního stupně vzdělání nebo po opuštění vzdělávacího systému nebo po první vstupu na pracovní trh.

Další vzdělávání je zaměřeno na různorodou paletu vědomostí, dovedností a kompetencí, které jsou důležité pro uplatnění se jedince v osobním, občanském, profesním (pracovním) životě (Průcha, Veteška, 2014, s. 72).

O dalším vzděláváním pojednává Strategie celoživotního učení, základní dokument pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti, který představuje ucelený koncept celoživotního učení. Byl schválen vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11.7.2007 a říká, že: *„Další vzdělávání probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.“* (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 9)

Stručnou definici dalšího vzdělávání přináší § 2 zákona č. 179/2006 Sb. o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který říká, že dalším vzděláváním jsou veškeré vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním. Dle Průvodce dalším vzděláváním se dalšího vzdělávání může účastnit každý nejdříve po ukončení počátečního vzdělávání a dále pak v průběhu celého svého dalšího života (MŠMT, 2009, [cit. 2019-01-06]).

Další vzdělávání je určeno pro všechny dospělé a cílová skupina je tak značně pestrá. Tomu musí odpovídat různorodost vzdělávací nabídky. Další vzdělávání může být zaměřeno na následující cílové skupiny: zaměstnanci, senioři, migranti, odsouzení, občané v různých sociálních a komunitních rolích atd. Cílové skupiny ve vzdělávání dospělých jsou: *„specifické skupiny lidí, které v kontextu vzdělávání dospělých zasluhují pozornost a péči. Cílové skupiny mohou být vytvářeny profesí, zájmů, typu organizací, věku a dalších kritérií.“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 64)

V České republice máme několik druhů institucí, které jsou poskytovateli dalšího vzdělávání. Dle Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v České republice (2009/10) zajišťují další vzdělávání a odbornou přípravu školy včetně škol vysokých, zaměstnavatelé, orgány veřejné správy a samosprávy a jejich vzdělávací instituce, nestátní neziskové organizace včetně profesních a komerčních subjekty.

Veteška tvrdí, že síť poskytovatelů dalšího vzdělávání v České republice lze obecně uspořádat následně:

1. Veřejné instituce:

- školy a školská zařízení realizující počáteční vzdělávání;

- instituce vzdělávání dospělých zřizované orgány státní správy či samosprávy.

## 2. Soukromé instituce:

- komerční subjekty;
- vzdělávací útvary zaměstnavatelů;
- odborové organizace;
- církve a náboženská hnutí;
- politické strany a hnutí;
- neziskové, komunitní, dobrovolnické, zájmové a další instituce (Veteška, 2016, s. 110).

Další vzdělávání se dle odborné literatury tradičně dělí do tří subsystémů, kterými jsou občanské, zájmové a (další) profesní vzdělávání. Takovéto rozdělení dalšího vzdělávání můžeme nazvat dle obsahu vzdělávání (např. Bertl, 2018; Dvořáková, Šerák, 2016; Průcha, Veteška, 2014; Veteška 2013; Veteška, 2016; Veteška a kol., 2013).



Obrázek 5 – Struktura dalšího vzdělávání podle obsahu vzdělávání (podle Vetešky, 2016, s. 108)

Další vzdělávání můžeme dále rozdělit podle forem vzdělávání. A to na takové, které je realizované v institucích formálního vzdělávacího systému, nebo organizované v institucích neformálního vzdělávání. Může být realizováno ve volném čase jedince či organizovaně v pracovní době. Může být dobrovolné, ale i povinné. Dosažené vzdělání může mít podobu formou vysvědčení, diplomu či certifikátu. V tomto případě se jedná o podobu formální. Jedinec však může nabýt nové profesní či sociální kompetence, čímž máme na mysli podobu neformální (Veteška, 2016, s. 108).



Obrázek 6 – Struktura dalšího vzdělávání podle forem vzdělávání (podle Vetešky, 2016, s. 108)

V následujících podkapitolách se budeme více věnovat jednotlivým subsystémům dalšího vzdělávání, s důrazem na další profesní vzdělávání, které je spolu s rozvojem dospělých klíčovým tématem této diplomové práce. Další vzdělávání zkoumané skupiny osobních trenérů fitness však také výrazně zasahuje do oblasti zájmového vzdělávání.

## 2.2 Občanské vzdělávání

Andragogický slovník definuje občanské vzdělávání jako vzdělávání, které se zaměřuje na formování vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných. Dále je zaměřeno na způsoby, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat (Průcha, Veteška, 2014, s. 197). Bertl si občanské vzdělávání představuje, jako vzdělávací příležitosti, kdy se dospělý jedinec dostává do kontaktu s novými informacemi, které rozšiřují jeho o právech a povinnostech ve smyslu občana určitého státu (Bertl, 2018, s. 31). Dle Vetešky občanské vzdělávání kultivuje člověka jako občana, rozvíjí jeho občanské postoje a připravuje ho na měnící se sociální, kulturní, ekonomické a politické podmínky. Vede k toleranci různosti a ke vzájemnému porozumění mezi jednotlivci a skupinami (Veteška, 2016, s. 136).

Sféru občanského vzdělávání vymezuje Charta Rady Evropy o výchově k demokratickému občanství a lidským právům jako veškeré „vzdělávání, školení, šíření povědomí, informování, praktiky a aktivity, jež studujícím poskytují znalosti, dovednosti a porozumění a rozvíjení jejich postoje a chování tak, aby byli schopni uplatňovat a hájit svá demokratická práva a povinnosti ve společnosti, ctít rozmanitost a sehrávat aktivní úlohu v demokratickém životě, s ohledem na prosazování a ochranu demokracie a právního státu.“ (COV, 2012, s. 5)

Implementační plán Strategie celoživotního učení vymezuje pojem občanské vzdělávání specifickěji, a to jako „různé formy neformálního vzdělávání a informačního působení, které



*přispívají k občanskému uvědomění, boji proti diskriminaci, ochraně životního prostředí a zdraví a rovněž k rozvoji ekonomické gramotnosti včetně gramotnosti finanční.*“ (MŠMT, 2008, [cit. 2019-01-06])

Za výsledek občanského vzdělávání by v ideálním případě měla být považována zvýšená aktivita občanů při podílení se na veřejném životě. A to na lokální, regionální i státní úrovni. S touto tematikou úzce souvisí pojem aktivní občanství. Tento pojem v sobě zahrnuje *„znalosti, dovednosti a postoje, jež jsou využitelné při participaci občana na veřejném životě, konkrétně například při volbách, při práci v různých místních zastupitelstvech, výborech či komisích, v zájmových, profesních a sportovních organizacích a církvích.*“ (Veteška, 2016, s. 134)

Naplnění požadavku aktivního občanství mělo být hlavním cílem občanského vzdělávání. Výchozí myšlenkou je potřeba vybavit jednotlivce informacemi a dovednostmi, jež mu dopomohou se plně zhostit společenské role občana, přičemž musíme brát v potaz dvě výchozí dimenze občanství:

- občanství jako status;
- občanství jako sociální role (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 118).

Možnosti vzdělávání a příležitosti k učení pro aktivní občanství jsou různě označovány jako komunitní, lidové či svobodné vzdělávání. *„Dává lidem zmocnění, aby se aktivně zapojili do sociálních otázek, jako je chudoba, pohlaví, mezigenerační solidarita, sociální mobilita, spravedlnost, rovnost, vyloučení, násilí, nezaměstnanost, ochrana životního prostředí či změna klimatu. Pomáhá také lidem vést slušný život, pokud jde o zdraví a pohodu, kulturu, spiritualitu a ve všech ostatních ohledech, které přispívají k osobnímu rozvoji a důstojnosti.*“ (UNESCO, 2015, [cit. 2019-03-06])

Občanské vzdělávání má v současném pojetí za cíl připravit člověka na aktivní účast v životě jednak české, ale i evropské společnosti, která se opírá o demokratické a křesťanské morální principy. Občanské vzdělávání je zakotveno ve společenskovědních oborech a jejich subdisciplínách. Ty se zaměřují na výchovu k evropanství, enviromentální, mediální, osobnostní a sociální výchově, dále k výchově k demokracii, právu a ústavnosti (Veteška, 2016, s. 133). V současné době je nutné věnovat pozornost také otázkám globalizace, multikulturalismu, genderové rovnosti či funkční gramotnosti (finanční, mediální, právní, spotřebitelská gramotnost). Velmi frekventovaná je orientace na znevýhodněné a ohrožené

cílové skupiny mezi které řadíme např. seniory či lidi s nižší úrovní vzdělání (Dvořáková, Šeráka, 2016, s. 118). Za hlavní témata občanského vzdělávání lze považovat globalizaci, důsledky modernizace, nové společenské hodnoty, migraci, populační vývoj, evropskou integraci, ekologii, nové formy nacionalismu a extremismu, třetí svět či vznik informační společnosti (Beneš, 2014, s. 156).

Aktivní občanství můžeme pozorovat v několika oblastech lidského života:

- *účast v občanském životě* – dobrovolnictví, členství v politické straně;
- *tolerance, důvěra a otevřenost* – postoje k migrantům, homosexuálům;
- *sociální aktivity* – možnost hovořit o osobních záležitostech při setkání s rodinou a přáteli;
- *sportovní a volnočasové aktivity*;
- *návštěvy kulturních zařízení* (Beneš, 2014, s. 157).

Občanské vzdělávání v České republice dělíme na 2 oblasti, a to občanské vzdělávání dětí a mládeže a občanské vzdělávání dospělých a zahrnuje oblasti: *etickou, estetickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, filozofickou, náboženskou, politickou, ekonomickou, komunitní a sociální* (Veteška, 2016, s. 137).

Jak však říká Beneš, občanské vzdělávání v současné době značně rozšiřuje záběr působnosti a v jádru by mělo jít o vytváření schopnosti rozeznat a vysvětlit podmínky fungování společnosti, o porozumění souvislostí mezi osobními, politickými, společenskými a sociálními událostmi a vývoji a o kritické a fundované rozeznání nedostatků společnosti s cíli:

- rozvíjet alternativy ke stávajícímu systému;
- působit při rozvoji společenských struktur;
- upevňovat demokracii;
- rozvíjet demokracii (Beneš, 2014, s. 157).

## 2.3 Zájmové vzdělávání

Druhým subsystémem dalšího vzdělávání je zájmové vzdělávání dospělých. Zahrnuje všechny výchovně-vzdělávací, poznávací, rekreační a další jak dlouhodobé, tak jednorázové aktivity, které jsou realizované dospělými mimo práci. Takovéto vzdělávání směřuje k účelnému naplnění volného času jedince a umožňuje mu získat vědomosti a dovednosti

mimo školní vzdělávání. „*Zájmové vzdělávání dospělých vytváří nezastupitelný prostor pro kultivaci osobnosti, především prostřednictvím smysluplné realizace individuálních zájmů.*“ (Veteška, 2016, s. 122)

O zájmovém vzdělávání ve smyslu kultivace osobnosti na základě jejích zájmů a uspokojení vzdělávacích potřeb v souladu s osobním zaměřením hovoří Palán. Ten tvrdí, že zájmové vzdělávání dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci a umožňuje seberealizaci ve volném čase (Palán, 2003, s. 22).

Andragogický slovník definuje zájmové vzdělávání jako množství výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických aktivit a činností, které směřuje k účelnému naplnění volného času a umožňuje lidem získat vědomosti a dovednosti mimo školní vzdělávání. Charakteristickými znaky jsou: dobrovolnost, svoboda volby, pestrost nabídky, volný čas, zájem jedince, otevřenost, aktivita či uspokojení potřeby (Průcha, Veteška, 2014, s. 307). Tyto znaky potvrzuje i Dvořáková a Šerák, kteří mezi charakteristické znaky zájmového vzdělávání řadí dobrovolnost, vnitřní motivaci, neutilitárnost, nepragmaticčnost, orientaci na individuální zájmy a potřeby jedince a rovněž propojení s volným časem účastníků (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 113).

Volný čas můžeme charakterizovat jako dobu, která zůstává člověku po splnění pracovních i mimopracovních povinností, někdy jej můžeme označovat zbytkovou kategorií času. Člověk v této době má čas pro činnosti sebeurčující a sebevytvářející, jako jsou např. odpočinek a zábava, rozvoj zájmové sféry, zlepšení kvalifikace či účast na veřejném životě (Veteška, 2016, s. 123).

Zájmové vzdělávání neposkytuje žádný stupeň vzdělání, skýtá však velké množství možností, které všestranně rozvíjí osobnost jedince. Lidské zájmy a koníčky jsou rozmanité, proto i obsahová orientace zájmového vzdělávání je velmi široká. Dle Průchy, Vetešky zahrnuje zájmové vzdělávání problematiku všeobecně vzdělávací, technickou, kulturní, populárně-naučnou, náboženskou, zdravotní, sportovní atd. (Průcha, Veteška, 2014, s. 307).

Veteška přináší členění zájmového vzdělávání dospělých dle obsahu, a to následovně:

- Kulturní a estetická výchova;
- Pohybová a sportovní výchova;
- Cestování a turistika;
- Zdravotní výchova;

- Enviromentální (ekologická) výchova;
- Vědecko-technické vzdělávání;
- Jazykové vzdělávání;
- Náboženská a duchovní výchova (Veteška, 2016, s. 130-131).

Z hlediska nabídky a institucionálního zabezpečení jde v rámci zájmového vzdělávání dospělých o sféru jak organizované, tak individuální edukace, kterou je možné realizovat následujícími způsoby:

- „sebevzděláváním za podpory dostupných informačních zdrojů;
- v rámci formálních nebo neformálních vzdělávacích institucí realizující edukační aktivity v konkrétní zájmové oblasti;
- v rámci nebo za pomoci formálních či neformálních institucí, které sice nemají primárně edukační charakter, přesto však svou činností umožňují saturaci specifických potřeb edukačního charakteru.“ (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 115)

## 2.4 Další profesní vzdělávání

Tento text věnuje pozornost jednomu z pilířů vzdělávání dospělých, pro který se používá v odborné literatuře termín další profesní vzdělávání, profesní vzdělávání dospělých či další odborné vzdělávání. Další profesní vzdělávání (dále jen DVP) představuje široce definované učení dospělých jedinců, které je vázané na pracovní a profesní kontext.

Jde o segment, jehož se dospělí lidé účastní v rámci dalšího vzdělávání nejčastěji. Jde také o jedinou oblast dalšího vzdělávání, která je určitým způsobem legislativně ukotvena, a to v:

- zákoně č. 262/2006 Sb., *zákoníku práce*;
- zákoně 435/2004 Sb., *o zaměstnanosti*;
- vyhlášce 176/2009 Sb., *o akreditacích a rekvalifikacích*;
- dalších zákonech a vyhláškách týkající se konkrétních povolání (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 112).

DVP se považuje s největší pravděpodobností za nejstarší, nejpropracovanější a v současné době z hlediska státu, organizací i jednotlivců nejvíce finančně podporovanou součástí dalšího vzdělávání (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 111). Problematika DVP dospělých je dosti intenzivně rozvíjena, a to jak v české andragogice, tak v zahraniční vzdělávací politice. Je to

v důsledku zejména ekonomického vývoje a s ní souvisejících společenských potřeb, které si vynucují tlak na realizaci celoživotního učení, na obnovování či změnu kvalifikace (Průcha, 2014, s. 77). DVP je chápáno jako předpoklad osobní a společenské prosperity a stejně jako počet účastníků a vynaložených prostředků na něj jeho význam roste. Zároveň se však mění jeho formy a obsahy (Beneš, 2014, s. 158).

DVP jakožto součást profesního vzdělávání označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci počátečního, formálního vzdělávání. Jeho poslání je *„rozvíjet postoje, znalosti, schopnosti a požadované (očekávané) chování nezbytné pro uplatnění se na trhu práce ... Podstatou je vytváření a udržování optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní a objektivní, což v praxi znamená neustálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovaností práce.“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 73)

DPV obdobně *„označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností, vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímo vazbu na profesní zařazení dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu.“* (Palán, 2003, s. 22)

Pokud bychom shrnuli výše zmíněné definice, DVP směřuje především k dosažení, udržení a zvýšení či rozšíření kvalifikace jedince tak, aby vykonával svou práci efektivně, čímž přispívá k udržení své vlastní konkurenceschopnosti na pracovním trhu a zároveň i k udržení konkurenceschopnosti organizace, ve které pracuje. V konečném důsledku přispívá i ke konkurenceschopnosti země, ve které žije (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 112).

Dvořáková a Šerák rozlišují 3 oblasti dalšího profesního vzdělávání.

- *Obligatorní (povinné) vzdělávání*, někdy též nazývaní *normativní vzdělávání* – školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, odborná způsobilost, normativně stanovené kvalifikační požadavky.
- *Vzdělávání v průběhu adaptace a orientace* – realizováno při nástupu pracovníka do zaměstnání, zaměřuje se na zprostředkování všech potřebných informací., které jsou nezbytné pro výkon dané práce.

- *Kvalifikační vzdělávání* – veškeré edukační aktivity spojené s kvalifikací jedince, tj. prohlubování, zvyšování/rozšiřování či změna kvalifikace/rekvalifikace (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 111-112).

V dnešní době jsou na člověka díky turbulenci současné společnosti kladeny v uvedené oblasti velké nároky. Změny, ke kterým dochází ve společensko-ekonomickém vývoji vytvářejí tlak na účast jednotlivců v procesech vzdělávání a učení. Z toho důvodu dochází k hledání a postupnému nacházení nových způsobů řešení existující sociálních a ekonomických problémů prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání, respektive vzdělávání a rozvoje pracovníků (Veteška a kol., 2013, s. 18).

Vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci se budeme zabývat podrobněji v následující kapitole. Právě vzdělaný a vysoce kvalifikovaný pracovník je pro podnik nejcenějším zdrojem.

### 3 Rozvoj pracovníků v organizacích

#### 3.1 Význam podnikového vzdělávání

V posledních letech největší dynamiku rozvoje z jednotlivých segmentů vzdělávání dospělých vykazuje další profesní vzdělávání. Jeho význam roste s množstvím investic vynakládaných do této oblasti i počtem participujících účastníků zejména však v podnikové oblasti.

Zaměstnanci vnímají svou cestu růstu a rozvoje v organizacích jako způsob definování kvality pracovního života. To zahrnuje příležitosti pro vzdělávání, sdílení znalostí a úvah skrz rozšiřování pracovních schopností. Schopnost rozšířit své učební kapacity prostřednictvím vzdělávání a rozvoje, stejně jako profesionálních rozvojových programů, přispěje k celkové změně jejich působnosti, a v konečném důsledku to má vliv na organizaci. Tímto způsobem zaměstnanci připisují kvalitu pracovního života v časové dimenzi, kde oni vidí jejich posun vpřed jako hodnotnějšího zaměstnance (Yeo, Li, 2011, s. 39-45).

Vzdělávání a rozvoj pracovníků je jednou z důležitých sfér neboli jedním z nejdůležitějších „motorů“ pohybu a změn v celém podniku. Tato oblast představuje klíčovou otázku budování podniků, organizací a institucí. Z obecného hlediska lze však konstatovat, že veškeré otázky adaptace člověka na život v současné společnosti a hospodářství jsou řešeny na úrovni osvěty, edukace, výchovy, vzdělávání či sebevzdělávání (Mužík, Krpálek, 2017, s. 31-58).

Vzdělávání a rozvoj pracovníků je definován jako proces, který zabezpečuje, že organizace má vzdělané, kvalifikované a angažované lidi, které potřebuje. Tento proces: *„usnadňuje jednotlivcům a týmům osvojit si požadované znalosti, dovednosti a schopnosti prostřednictvím vlastních zkušeností, vzdělávacích programů a aktivit zajišťovaných organizací, vedením a koučováním zajišťovaného liniiovými manažery a dalšími subjekty nebo samostatně řízeného vzdělávání zajišťovaného jednotlivci.“* (Armstrong, Taylor, 2015, s. 335)

Harrisonová nahrazuje pojem vzdělávání a rozvoj do značné míry pojmem „rozvoj lidských zdrojů“ a poznamenává, že *„pojem rozvoj lidských zdrojů se nadále s oblibou používá v teorii, ale nikdy se příliš nepoužíval v praxi. Tento pojem svádí k vnímání lidí jako „zdroje“, což je svým způsobem ponižující. Snižování hodnoty lidí na úroveň peněz,*

*materiální nebo techniky vytváří dojem, že „rozvoj“ je bezcitnou a manipulativní aktivitou, přestože oba zmíněné pojmy jsou téměř k nerozeznání. “* (in Armstrong, Taylor, 2015, s. 333)

Termín podnikové (neboli firemní) vzdělávání se používá pro označení souhrnu všech edukačních aktivit, které zajišťuje podnik, respektive k tomu obvykle vyhrazený podpůrný podnikový útvar či zmocněný pracovník, v ideálním případě kvalifikovaný podnikový andragog. Záměrem podnikového vzdělávání je rozšířit, prohloubit a zvýšit nebo změnit kvalifikační strukturu pracovníků v organizaci. Je zaměřeno na odstranění negativních rozdílů mezi požadavky na pracovníka a jeho skutečným výkonem, který může být nepříznivě ovlivněn v důsledku sníženého rozvoje schopností či sníženou motivací (Veteška, 2016, s. 118).

Podnikové vzdělávání lze definovat také jako *„sloup činnosti podniku vedle výrobních faktorů, systému řízení, marketingových činností a financování podniku.“* (Welch, 2003, s. 48)

Cílem vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci je systematicky utvářet, prohlubovat a rozšiřovat znalosti, dovednosti a schopnosti pracovníků k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu. Vzdělávání rovněž souvisí s personálním rozvojem pracovníků, to znamená s kariérou a následnictvím v manažerských funkcích, kdy zaměstnavatel zhodnocuje investice do pracovníků, uspokojuje plánovanou potřebu lidí z vnitřních zdrojů a umožňuje kariéru perspektivním pracovníkům v organizaci (Šikýř, 2016, s. 138).

Mužík, Krpálek vymezili cíle podnikového vzdělávání obdobně: *„cílem podnikového vzdělávání je zajistit pracovní způsobilost všech pracovníků k výkonu činností v pracovních pozicích (funkcích), na které jsou zařazeni.“* (Mužík, Krpálek, 2017, s. 145)

V souvislosti s podnikovým vzděláváním je nutné upozornit že: *„vzhledem ke změnám charakteru práce se stává tento proces celoživotním úkolem a stále ve větší míře překračuje úzký rámec dřívější kvalifikační přípravy. Je více zaměřen na formování osobnosti pracovníka a získání takových vlastností, které usnadňují jeho interakce v mezilidských vztazích s okolím.“* (Synek in Veteška a kol., 2013, s. 31)

Specifikům podnikového vzdělávání jako významné součásti dalšího profesního vzdělávání se věnuje Průcha, který říká, že podnikové vzdělávání může mít různé formy, cíle a dobu trvání. Zde zejména o tyto typy:



- *Orientační vzdělávání pracovníků* – zaškolování a příprava na úkoly spojené s pracovním místem;
- *Normativní vzdělávání* – udržování či aktualizace odborné způsobilosti;
- *Kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání* – rozšiřování a změny kvalifikace;
- *Kariérové vzdělávání* – zaměření na individuální rozvoj;
- *Jiné podnikové vzdělávání* – např. zájmové vzdělávání v cizích jazycích (Průcha, 2014, s. 131).

Za specifický znak podnikového vzdělávání můžeme považovat dále fakt, že se stává prostředníkem a pomocníkem k dosahování cílů organizace, zaměřuje se na období dospělosti člověka, je nedílnou součástí výkonu konkrétního povolání a souběžně s ní se uskutečňuje (Mužík, Krpálek, 2017, s. 145).

Existují důvody pro vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci? Častorál jich pojmenovává několik. Jde zejména o:

- řízení a realizaci potřebných změn;
- nebytnost zvyšovat pracovní výkon;
- přitažlivost organizace pro nové kvalitní pracovníky;
- stabilizace pracovníků;
- lepší ztotožnění se s vizemi, strategiemi a cíli podniku;
- vyšší flexibilita ve schopnostech a dovednostech pracovníků;
- rozvoj podnikové kultury;
- vyšší úroveň poskytovaných výstupů;
- nahrazování zastarávajících znalostí lidí novými poznatky;
- reakci na změny potřeb pracovních míst a pracovníků;
- orientaci na nové zásadní technologické inovace;
- konkurenceschopnost v globalizujících podmínkách;
- zajištění osobního rozvoje;
- připravenost pracovníků na současné a budoucí pracovní potřeby (Častorál, 2013, s. 270-271).

Častorál ve stejné publikaci dále dodává, že přístupy ke vzdělávání se v jednotlivých organizacích mohou lišit. I samotné chápání pojmu „vzdělávání“ může být různé. V personálním managementu jde o to, aby byly v rámci tohoto pojmu zahrnuty všechny

zásadní činnosti, které souvisí se vzděláváním a rozvojem lidí v organizaci. Jde o takové procesy, kterým je potřeba věnovat pozornost zejména při jejich efektivním řízení. Směry vzdělávání a rozvoje chápé z širšího hlediska ve smyslu: *přizpůsobovat* (zapracovávat, orientovat a doškoloval pracovníky), *prohlubovat a rozšiřovat* (znalosti, schopnosti a dovednosti), *měnit* (rekvalifikovat či přeškoloval) a *systémově inovovat* (formovat nové znalosti a osobnostní postoje) (Častorál, 2013, s. 270-271).

### 3.2 Strategické a systematické vzdělávání a rozvoj pracovníků

Pokud hovoříme o souvislosti rozvoje lidí se strategií organizace, musíme si dle Koubka odpovědět na otázky, které mají strategickou povahu: *Jaké lidi potřebujeme? Jaké lidi budeme potřebovat v budoucnosti? Jaký rozdíl je mezi současnými a budoucími kompetencemi našich lidí?* (Koubek, 2014, s. 119)

Právě strategický pohled na vzdělávání a rozvoj velmi často chybí.

Je zcela evidentní, že z hlediska řízení podniku by vzdělávací činnost měla být kompatibilní se strategií podniku i se strategií řízení lidských zdrojů. Tato vazba by měla být pevná, neboť do vzdělávání proudí v podnicích velké množství finančních prostředků (Mužík, Krpálek, 2017, s. 146).

Strategické vzdělávání a rozvoj můžeme chápat jako přístup, který napomáhá tomu, aby se lidé vzdělávali a rozvíjeli. Takovýto přístup se zabývá tím, jakým způsobem organizace mohou dosahovat strategických cílů s využitím disponibilních lidských zdrojů s přispěním uplatňovaných strategií, politik a postupů vzdělávání a rozvoje. Strategické vzdělávání a rozvoj vychází z přesvědčení, že lidské zdroje, jimiž organizace disponuje, hrají strategickou roli při dosahování úspěchu organizace (Armstrong, Taylor, 2015, s. 336).

Veteška a kol. vymezují 3 možné varianty řešení této problematiky:

1. Podnik přijímá pouze plně kvalifikované pracovníky a jejich vzdělávání je omezeno na minimum. Takovýto přístup je náročný na získávání a výběr pracovníků, ale i na ostatní personální činnosti v podniku.
2. Podnik realizuje vzdělávání až tehdy, pokud je to velmi naléhavé či mu hrozí určité sankce (např. školení v oblasti bezpečnosti práce). Vzdělávání je nahodilé, nepravidelné a jednorázové.
3. Podnik se vzdělávání a rozvoji pracovníků věnuje trvale, vzdělávání je součástí podnikových činností. Takovýto přístup je zabudován do řídicích, personálních,

marketingových, prodejních a dalších oblastí řízení podniku (Veteška a kol. 2013, s. 32-33).

Cílem strategického vzdělávání a rozvoje je zlepšování schopností disponibilních lidských zdrojů v souladu s přesvědčením, že hlavním zdrojem konkurenční výhody jsou lidské zdroje. Účelem je rozvíjení lidského kapitálu organizace, stejně jako zabezpečování toho, aby organizace disponovala kvalitními lidmi, které potřebujeme pro uspokojování současných i budoucích potřeb. Klíčovým tématem strategického vzdělávání a rozvoje je vytváření prostředí, v němž jsou jednotlivci podněcováni k tomu, aby se vzdělávali a rozvíjeli (Armstrong, Taylor, 2015, s. 337-338).

V souvislosti s vytvářením prostředí pro vzdělávání a rozvoj můžeme hovořit o tzv. kultuře podnikového vzdělávání. Ta zlepšuje vzdělávání a učení se pracovníků a která se zároveň stává prostředkem efektivity, produktivity a loajality a pomáhá k naplňování cílů a vizí organizace (Veteška, 2016, s. 121). Armstrong, Taylor hovoří o kultuře učení se v organizaci jako o kultuře, která podněcuje jednotlivé pracovníky k tomu, aby přijali učení jako základní proces organizace, k němuž se zavázali dobrovolně a do něhož se se soustavně zapojují. Jde zejména o: *„samostatně řízené vzdělávání, dlouhodobé rozvíjení schopností a značné posílení pravomocí jednotlivců v oblasti vzdělávání a rozvoje.“* (Armstrong, Taylor, 2015, s. 339-340)

Realizace strategie vzdělávání a rozvoje pracovníků je důležitá pro to, aby organizace existovala a rozvíjela se. Vychází z teorie, že lidský kapitál je hlavním a jedinečným zdrojem organizace a zároveň tvoří významnou konkurenční výhodu (Veteška, 2016, s. 120). Dle Armstronga, Taylora je strategie vzdělávání a rozvoje aktivní složkou celkového přístupu ke strategickému vzdělávání a rozvoji. Vyjadřuje záměry organizace týkající se aktivit v oblasti vzdělávání a rozvoje a slouží jako návod k plánování a uskutečňování aktivit v této oblasti (Armstrong, Taylor, 2015, s. 339).

Strategie vzdělávání a rozvoje zahrnuje následující strategie:

- *Strategie vytváření kultury učení* – kultura učení podněcuje pracovníky k tomu, aby přijali učení jako základní proces organizace. Takovéto učení je dobrovolné a pracovníci se do něj soustavně zapojují. Kulturu učení charakterizuje samostatně řízené vzdělávání, dlouhodobé rozvíjení schopností a posílení pravomocí jednotlivců v oblasti vzdělávání a rozvoje.

- *Strategie učení se v organizaci* – týkají se zlepšování efektivnosti organizace cestou získávání a rozvíjení potřebných znalostí, metod a postupů.
- *Strategie individuálního vzdělávání* – zahrnuje procesy a programy sloužící ke zlepšování schopností jednotlivých pracovníků. Vycházejí z požadavku na lidské zdroje, které jsou vyjádřeny schopnostmi potřebnými k dosahování cílů organizace a měly by se týkat: identifikace vzdělávacích potřeb, role samostatně řízeného vzdělávání, usnadnění vzdělávání na pracovišti a podpory individuálního vzdělávání (Armstrong, Taylor, 2015, s. 339-340).

Jak již bylo zmíněno, cílem vzdělávání a rozvoje pracovníků je systematicky utvářet, prohlubovat a rozšiřovat dovednosti, znalosti a schopnosti pracovníků k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu. Takovéto systematické vzdělávání připravuje pracovníky na soustavné změny podmínek a požadavků jednotlivých pracovních míst, ale i celé organizace. Právě připravenost na změny, které souvisí se schopností a motivací jednotlivých pracovníků využít změny jako příležitosti, zajišťuje organizaci potřebnou konkurenceschopnost (Šikýř, 2016, s. 138).

Systematické podnikové vzdělávání představuje jeden z nejvýznamnějších nástrojů vzdělávání a rozvoje pracovníků a zároveň plní čtyři hlavní úkoly personální práce:

- *uspokojuje požadavky pracovních míst na profesní kompetence a pomáhá zařazovat vhodné pracovníky na správné místo;*
- *optimalizuje využívání pracovníků;*
- *poskytuje profesní a sociální rozvoj;*
- *pěstuje zdravé pracovní vztahy.* (Veteška, 2016, s. 120)

Odborná literatura zabývající se vzděláváním dospělých v organizacích skládá cyklus systematického vzdělávání a rozvoje pracovníků do 4 fází (např. Častorál, 2013; Veteška a kol., 2013; Armstrong, Taylor, 2015; Šikýř, 2016; Veteška, 2016).

- 1. identifikace potřeb vzdělávání a rozvoje;**
- 2. plánování vzdělávání a rozvoje pracovníků;**
- 3. realizace vzdělávacího/rozvojového programu;**
- 4. vyhodnocování efektů vzdělávání a učení se pracovníků, včetně vyhodnocení vzdělávacího/rozvojového programu.**



Obrázek 7 – Cyklus systematického vzdělávání pracovníků (podle Šikýře, 2016, s. 139)

### 3.2.1 Identifikace potřeb vzdělávání a rozvoje

Veškeré vzdělávací aktivity musí vycházet z poznání a pochopení toho, co a proč se má udělat. Proto je první fází cyklu systematického vzdělávání a rozvoje právě identifikace a analýza potřeb vzdělávání.

Andragogický slovník pojem identifikace vzdělávacích potřeb vymezuje jako jeden z úkolů podnikového vzdělávání, který je v praxi realizován prostřednictvím strategické analýzy vzdělávacích a rozvojových potřeb podniku na určité období. Pozornost je věnována deficitům ve znalostech a dovednostech, dále rozvojovým možnostem a potenciálu jednotlivých pracovníků či skupin (Průcha, Veteška, 2014, s. 31).

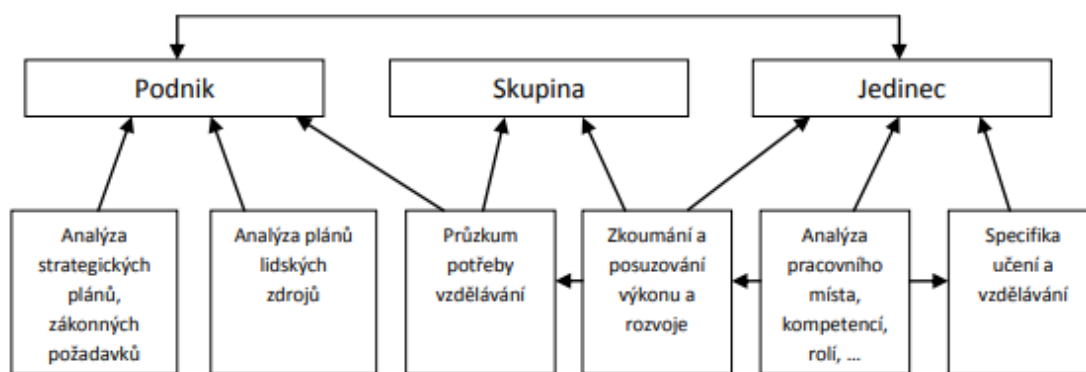
Potřebu vzdělávání lze charakterizovat jako nesoulad mezi znalostmi, dovednostmi a schopnostmi zaměstnanců a požadavky na pracovních míst (Šikýř, 2016, s. 140). „*Analýza potřeb vzdělávání v podstatě spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, o výkonnosti jednotlivců, týmů a podniku, a v porovnání zjištěných údajů s požadovanou úrovní. Výsledkem analýzy je zjištění mezer ve výkonnosti, které je třeba eliminovat, se zaměřením na takové, které je možné odstranit vzděláváním.*“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 85)

V rámci této problematiky je nutno rozlišovat nejméně 3 druhy vzdělávacích potřeb. Jedná se o:

- vzdělávací potřeby jednotlivých subjektů;
- vzdělávací potřeby skupin subjektů;
- vzdělávací potřeby podniků. (Průcha, 2014, s. 38).

Pozornost by měla být věnována analýze mezer ve vzdělávání a identifikaci potřeb vzdělávání na úrovni organizace, skupin i jednotlivců. Tyto potřeby jsou propojeny. Analýza potřeb na úrovni organizace vede k identifikaci potřeb vzdělávání na úrovni skupin, analýza potřeb vzdělávání na úrovni skupin vede k identifikaci potřeb vzdělávání na úrovni jednotlivců. Tento proces však funguje i obráceně, kdy v případě, že se analyzují potřeby vzdělávání na úrovni jednotlivců, je možné identifikovat některé společné potřeby vzdělávání, které je možné uspokojovat na úrovni skupin. Souhrn potřeb vzdělávání na úrovni jednotlivců a skupin pak umožňuje identifikovat potřeby vzdělávání na úrovni organizace (Armstrong, Taylor 2015, s. 354).

Oblasti a metody analýzy potřeb jsou znázorněny na následujícím schématu.



Obrázek 8 – Oblasti a metody analýzy potřeb vzdělávání (Armstrong, Taylor, 2015, s. 354)

Pro účel této diplomové práce byl zvolen výzkum potřeby vzdělávání, který zjišťuje názory pracovníků na to, co se potřebují či by měli zájem se naučit. V rámci této metody se snažíme odhalit všechny oblasti, ve kterých by se jejich výsledky nebo schopnosti mohly zlepšit. Pracovníky by to mělo dovést k tomu, aby si sami uvědomili, co by ještě potřebovali vědět či umět. Dílčí pohledy mohou být následně sloučen tak, aby vznikl celkový obraz, který vyjadřuje potřeby vzdělávání v dané organizaci (Armstrong, Taylor, 2015, s. 355).

Informace o konkrétních pracovnících je možné získat z personálních záznamů, které obsahují informace o jejich kvalifikaci, hodnocení, dosaženém vzdělání či absolvovaných školeních. Existují však i další zdroje, ze kterých můžeme tyto informace čerpat. Bartoňková mezi ně řadí:

- 360° zpětnou vazbu;
- assessment centrum/development centrum;

- deníkovou metodu (časový snímek dne);
- dotazník;
- hodnocení pracovního výkonu, hodnocení kompetencí
- hodnocení pracovníků;
- kariérový plán;
- pozorování;
- rozhovor;
- sebehodnocení;
- osobní dokumentaci;
- apod. (Bartoňková, 2010, s. 124).

Na základě identifikace potřeb vzdělávání víme, co bude předmětem rozvojové a vzdělávací aktivity a kdo budou aktivní příjemci. Dalším přirozeným krokem je sdružit potřeby do jasné formulovaných rozvojových cílů a naplánování různých rozvojových aktivit.

### 3.2.2 Plánování vzdělávání a rozvoje

Na identifikaci potřeby vzdělávání a rozvoje navazuje zpracování plánu vzdělávání. Ten vymezuje:

- **cíl** vzdělávání, který vyplývá z potřeby vzdělávání;
- **cílovou skupinu** pracovníků;
- **metody** vzdělávání (na pracovišti či mimo pracoviště)
- **instituci**, která zabezpečí vzdělávání (zaměstnavatel či externí dodavatel);
- **lektora** vzdělávání, který může být interní či externí
- **místo vzdělávání** (uvnitř či mimo organizaci);
- **čas** vzdělávání;
- **požadavky na materiální a technické vybavení a služby** související se vzděláváním;
- **metody vyhodnocování výsledků** vzdělávání;
- **náklady** na vzdělávání (Šikýř, 2016, s. 140).

Proces tvorby plánu můžeme rozřadit do následujících fází:

1. *Přípravná fáze* – zahrnuje specifikaci potřeb, analýzu účastníků a stanovení cílů vzdělávacího projektu.

2. *Realizační fáze* – jde o určení způsobu, jímž bude vzdělávání probíhat. Součástí je zpracování jednotlivých etap vzdělávacího projektu.
3. *Fáze zdokonalování* – v této fázi jde o průběžné hodnocení jednotlivých etap vzhledem ke stanoveným cílům. Jsou hledány možnosti zlepšení procesu vzdělávání. Této fáze by se měli účastnit organizátoři, lektori, účastníci a manažeři, jejichž pracovníci absolvovali vzdělávání (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 96).

Dobře vypracovaný plán vzdělávání pracovníků by měl přinést odpovědi na následující otázky:

- *Jaké vzdělávání má být zabezpečeno? (Obsah)*
- *Komu? (Jednotlivci, skupiny, zaměstnání, povolání, kategorie, kritéria výběru účastníků.)*
- *Jakým způsobem? (Na pracovišti při výkonu práce, mimo pracoviště, metody vzdělávání, didaktické pomůcky, učební texty, režim vzdělávání.)*
- *Kým? (Interní či externí vzdělavatelé, organizace sama, vzdělávací instituce, organizační zabezpečení.)*
- *Kdy? (Termín, časový plán.)*
- *Kde? (Místo konání, včetně zajištění ubytování, dopravy, stravování apod.)*
- *Za jakou cenu, s jakými náklady? (Rozpočtová stránka plánu.)*
- *Jak se budou hodnotit výsledky vzdělávání a účinnost jednotlivých vzdělávacích programů? (Metody hodnocení, kdo bude hodnotit, kdy se bude hodnotit.)“* (Koubek, 2015, s. 265)

Sestavováním plánu vzdělávání se taktéž zabývá Častorál. Abychom mohli sestavit plán vzdělávání a rozvoje, který je reálný, je nutné v první etapě plánování kvantifikovaně stanovit potřeby vzdělání a vzdělávání. To znamená jeho rozsah, strukturu a metody vzdělávání, kolik a v jaké kvalifikační struktuře budeme současně i v budoucnu potřebovat pracovníků. K tomu je potřeba zvolit adekvátní a dostatečně účinné metody. „*Plán vzdělávání musí být konkrétní, adresný a reálný (finančně podložený a vybalancovaný)*“. (Častorál, 2013, s. 272)

### **3.2.3 Realizace vzdělávacího či rozvojového programu**

Po ukončení fáze plánování a všech přípravných procesů je možné začít s realizací konkrétních vzdělávacích aktivit, které musí být v souladu s plánem vzdělávání.



V samotném uskutečnění vzdělávání pracovníků je důležité definovat metody, instituci, lektora, místo a čas vzdělávání. Následně je nezbytné zajistit odpovídající materiální a technické vybavení, dohodnout podmínky realizace s určenou institucí, informovat cílovou skupinu účastníků, vybrat vhodnou metodu hodnocení a stanovit náklady vzdělávání (Šikýř, 2016, s. 141).

Fázi realizace můžeme rozdělit na další 3 fáze:

1. *Příprava* – v této fázi je nutné zajistit a připravit veškeré učební materiály a pomůcky, připravit lektora a účastníky vzdělávací aktivity a zajistit organizaci celé akce.
2. *Vlastní realizace* – v této fázi je důležité zahájení, kdy je potřeba účastníky seznámit s programem a s cíli. Důležité je představení lektora a domluva na různých procedurálních otázkách. V této fázi je také důležité monitorování průběhu akce a vytvoření a udržování vysoké úrovně pracovního společenství, kde je hlavním cílem aktivní zapojení účastníků. Dále je zde nutné řešení nenadálých situací, které se vymykají zadání a reakcím.
3. *Transfer* – během vzdělávací aktivity vznikají různé poznatky, které je potřeba zaznamenat, a to například pomocí databanky know-how, fotodokumentace a dalších záznamů. Dále je potřeba, aby účastníci své nově nabyté vědomosti, schopnosti a dovednosti vyzkoušeli v praxi (Hroník, 2007, s. 162).

### **3.2.4 Vyhodnocování vzdělávacího či rozvojového programu**

Podstatnou fází cyklu vzdělávání je vyhodnocování výsledků vzdělávání, na základě kterých si ověříme, zda bylo vzdělávání pro účastníky přínosem či nikoliv. Zda splnilo stanovené cíle, zda jsme správně identifikovali a analyzovali vzdělávací potřeby. Dále zda bylo vzdělávání řádně naplánované a kvalitně realizované.

Vodák, Kucharčíková charakterizují evaluaci firemního vzdělávání jako: „*posouzení celkové hodnoty vzdělávacího systému nebo konkrétní akce v sociálních a ekonomických kategoriích. Jde tedy o hodnocení kvality a dopadu vzdělávací akce s cílem zvýšení celkového přínosu pro podnik.*“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 138)

Můžeme podotknout, že při vyhodnocování výsledků vzdělávání se zkoumá a posuzuje, zda byly použity a dodrženy metody vzdělávání, jaká byla bezprostřední a následná odezva účastníků, skutečná míra osvojení si nových znalostí, dovedností a schopností a zda jsou

účastníci schopny tyto nové znalosti, dovednosti a schopnosti uplatnit v praxi. Vyhodnocování vzdělávání je však poměrně problematické. Výsledky jsou obtížně měřitelné a projeví se zpravidla nepřímo s odstupem času v přístupu a chování pracovníků (Šikýř, 2016, s. 141).

Zda bylo hodnocení účinné je možné posuzovat z různých úhlů pohledu. Jednou z možností je hodnocení z časového hlediska, kdy můžeme hodnotit vzdělávací program ihned po jeho skončení, kdy účastníci mají vše v paměti a jsou pod vlivem atmosféry. Další možností je požádat o zpětnou vazbu s odstupem tří týdnů až tří měsíců. Právě tříměsíční odstup se jeví pro zhodnocení vzdělávacích situací či programu jako ideální. Další je pohled na hodnocení s ohledem na pozici a roli pozorovatele. V praxi se setkáváme s tím, že jinak hodnotí účastník vzdělávacího programu, který hodnotí zejména atmosféru a využitelnost získaných informací. Jinak hodnotí zadavatel, kterého zajímá především změna, ke které pod vlivem programu došlo či nedošlo. Jiné je také hodnocení lektora, jemuž záleží na jeho osobních cílech, jako např. mít dobré hodnocení, dosáhnout vytyčených cílů, předat účastníkům znalosti a dovednosti využitelné v každodenní praxi (Plamínek, 2014, s. 250-251).

Existují však další komplexnější přístupy vyhodnocování vzdělávání. Jedním z nejznámějších je model dle Kirkpatricka. U tohoto modelu, hledáme v jednotlivých oblastech odpovědi na určité otázky.

- Úroveň reakce – „*Líbilo se jim to?*“
- Úroveň učení – „*Naučili se to?*“
- Úroveň chování – „*Použili to na pracovišti?*“
- Úroveň výsledků – „*Došlo ke změně efektivity organizace?*“ (Hroník, 2007, s. 178)

Hamblin popisuje obdobně čtyři úrovně jako Kirkpatrick. Navíc přidává ještě úroveň pátou, a to „*hodnocení konečné hodnoty*“, které zjišťuje, jak podnik jako celek profituje ve chvíli, kdy vzdělává své zaměstnance (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 123). Autoři dále nabízí jiný úhel pohledu na hodnocení, a to Simmondsův model, který se stává ze 3 kroků:

1. *Interní validace* – cílem je zjistit, zda program splnil definované cíle zaměřené na změnu chování. Posuzuje se kvalita vzdělávací aktivity.
2. *Externí validace* – cílem je získat informace o tom, zda právě tyto cíle zaměřené na změnu chování byly definovány na základě přesné identifikace vzdělávacích potřeb

a ve vztahu ke kritériím efektivity, které podnik přijal. Posuzuje se zlepšení výkonu účastníka.

3. *Evaluace* – zaměřená na posouzení celkové kvality vzdělávacího systému nebo konkrétní akce v sociálních a ekonomických kategoriích. Jde o hodnocení kvality vzdělávací akce s cílem zjistit dopad na samotný podnik (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 123).

Hroník vymezuje další vybrané metody hodnocení: dotazník spokojenosti, rozvojový plán, 360° zpětná vazba, pretest-retest, případová studie či pozorování při práci (Hroník, 2007, s. 187-190).

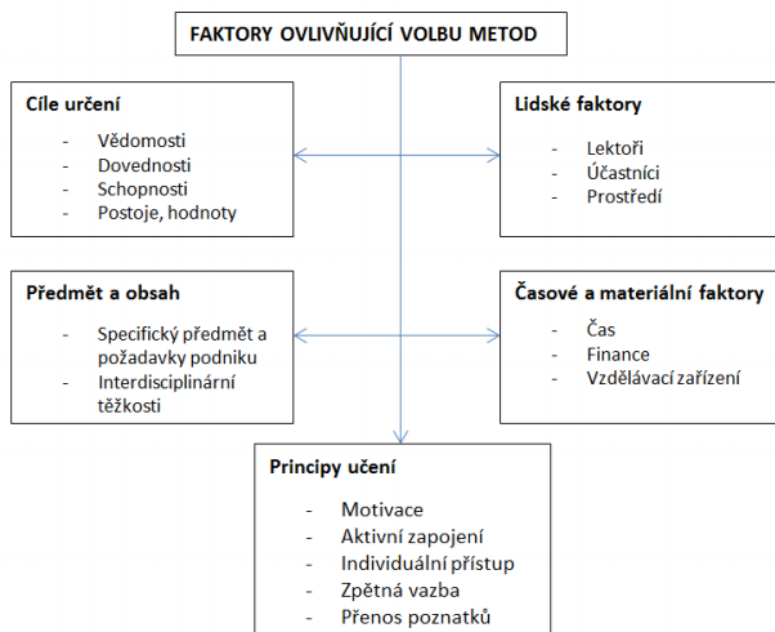
Z následujícího obrázku je patrné, že vzdělávání a rozvoj může v obecném měřítku probíhat mnoha způsoby. V následující části práce se budeme zabývat jednotlivými přístupy ke vzdělávání pracovníků a blíže si specifikujeme jednotlivé metody vzdělávání na pracovišti i mimo něj.

### **3.3 Formy a metody vzdělávání a rozvoje pracovníků**

V dnešní době se můžeme setkat s celou řadou různých technik a metod vzdělávání a rozvoje. „*Množství metod využívaných a využitelných ve vzdělávání dospělých a při vzdělávání pracovníků je v tuto chvíli již tak široké, že by jejich rozpracování vydalo na samostatnou práci.*“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 151)

Z toho důvodu se budeme věnovat pouze těm, které jsou nejznámější a nejvíce využívané ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizacích

Výběr nejvhodnější metody je vždy ovlivněn mnoha faktory, proto nelze jednoznačně říci, která je nejefektivnější. Vodák, Kucharčíková uvádějí 5 faktorů, které ovlivňují výběr vzdělávacích metod. Faktory jsou rozděleny do 5 skupin a uspořádány do následujícího obrázku (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 112).



Obrázek 9 – Faktory ovlivňující volbu metod vzdělávání (podle Vodáka, Kucharčíkové, 2011, s. 112)

Odborná literatura přináší celou řadou možností, jak metody vzdělávání a rozvoje dělit. Hroník rozlišuje metody vzdělávání a rozvoje nejen podle toho, zda jsou orientovány na jedince či skupinu, ale také s ohledem na okamžik, kdy se vzdělávání odehrává, tedy **za chodu** nebo **mimo chod**. Jednotlivé vzdělávací a rozvojové aktivity pak umístil do tzv. Matice metod rozvoje (viz tab. 1) (Hroník, 2007, s. 150).

Tabulka 1 – Matice metod rozvoje

	<b>Řízení druhými, společně s druhými</b>	<b>S převahou sebeřízení, sám</b>
<b>Mimo chod</b>	Trénink, workshop, výuka, best practices, hra, modelové situace, outdoorové programy	Samostudium, domácí úkoly a cvičení, případové studie a jejich tvorba, osobní rozvoj, e-learning
<b>Za chodu</b>	MBO, koučink, individuální koučink, mentoring, zpětná vazba, praxe, job rotation, stínování, praxe, zařazení do projektu, supervizní skupiny	Autofeedback, sebereflexe, MBO, intervizi skupiny, 360° zpětná vazba, vyzkoušení nového přístupu (pokus, experiment)

(Hroník, 2007, s. 150)

Další dělení vzdělávacích metod přinášejí např. Armstrong, Taylor (2015, s. 358-367), Šikýř (2016, s. 141-144), Koubek (2015, s. 221-225). Jde o vzdělávání na pracovišti a mimo pracoviště.

## Vzdělávání na pracovišti

Jedná se o metody, které jsou realizovány převážně individuálně na běžném pracovišti pracovníka během výkonu práce (Šikýř, 2016, s. 142). Jedná se učení se na základě pracovních zkušeností během vykonávání svěřené práce, přičemž vlastní zkušenosti vstřebávají a reflektují, aby jim správně porozuměli a mohli je běžně využívat (Armstrong, Taylor, 2015, s. 358).

Níže jsou vybrány takové metody vzdělávání a rozvoje na pracovišti, které je možné použít u skupiny osobních trenérů fitness:

- *Koučování* – metoda pomáhající rozvíjet osobnost, dosahovat cílů, posouvat hranice možností a nacházet rovnováhu ve všech oblastech života. Jde o specifickou a dlouhodobou péči o člověka, která je zaměřena na jeho růst. Především jde o vztah dvou lidí, kouče a koučovaného, přičemž by vztah měl být založen na rovnocennosti, vzájemné důvěře, otevřenosti a upřímnosti. Principem koučování je posunout člověka dál a uvolnit jeho potenciál (Veteška a kol., 2013, s. 67).
- *Mentorování* – člověk se vzdělává pod vedením tzv. mentora neboli odborníka v určité oblasti. Ten je schopný předat zkušenosti a poradit při osvojování si znalostí, dovedností a schopnosti k vykonávání konkrétní práce a dosahování požadovaného výkonu (Šikýř, 2016, s. 142). Mentoři připravují lidi k tomu, aby v budoucnosti dosahovali lepších výsledků a zvládali obtížnější výzvy, např. postup v kariéře (Armstrong, Taylor, 2015, s. 361).
- *Konzultování (Counselling)* – novější metoda, v rámci které jde o vzájemné konzultování a vzájemné ovlivňování, které překonává jednosměrnost vztahu mezi vzdělávaným a vzdělavatelem, případ. podřízeným a nadřízeným (Koubek, 2015, s. 265).
- *Pověření úkolem* – školitel pověří konkrétního jedince splněním určitého úkolu a ten musí prokázat schopnost aplikovat osvojené znalosti, dovednosti a schopnosti. Pověření úkolem vede k samostatnosti a odpovědnosti k vykonávání práce (Šikýř, 2016, s. 142).
- *Pracovní porady* – při poradách se mohou lidé seznámit s informacemi týkající se jejich pracoviště nebo celé organizace. Tyto porady jsou neformální a jedinci si zde vyměňují své názory, postoje a zkušenosti s pracovními problémy či z jiné oblasti zájmů (Koubek, 2015, s. 265).

Mezi další metody vzdělávání a rozvoje na pracovišti je možné zařadit: *instruktáž při výkonu práce, asistování, rotace práce*. Pro skupinu osobních trenérů fitness jsou však tyto metody hůře aplikovatelné v praxi a nejsou proto tolik používané.

Nad rámec výše uvedeného řadí Tureckiová k výše definovaným metodám:

- *Tutoring* – obdoba mentoringu, s tím rozdílem, že u této metody jde spíše o skupinovou péči a více o „učení se“ odborné problematice, jde hlavně o rozvoj technické a metodické složky kompetence, vztah mezi tutorem a „žákem“ je více vztah experta a „nováčka“.
- *Stáže* – dlouhodobé studijní pobyty na podobném pracovišti (Tureckiová, 2004, s. 104).

### **Vzdělávání mimo pracoviště**

Metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště se často realizují v režimu podobném režimu školnímu (kurzy ve školách nebo v jiných vzdělávacích institucích), ve zvláštních zařízeních (výukových dílnách, trenažerových nebo počítačových učebnách apod.), na vývojových pracovištích, v zařízeních předvádějících novou techniku atd. Jde o metody používané k hromadnému vzdělávání skupin účastníků. Tradičnější z těchto metod se orientují na rozvoj znalostí a sociálních vlastností, ale modernější metody se vyznačují stejně výraznou orientací na rozvoj znalostí jako na rozvoj dovedností (Koubek, 2015, s. 271).

- *Přednáška* – tato metoda umožňuje snadno a rychle předat znalosti a dovednosti školitele jednotlivým účastníkům, kteří se učí prostřednictvím jeho výkladu. Nevýhodou je jednostranný výklad školitele, který snižuje motivaci účastníků k aktivnímu osvojování si předávaných znalostí, dovedností a schopností (Šikýř, 2016, s. 143).
- *Seminář* – metoda, která zprostředkovává spíše znalosti. Účastníci se učí prostřednictvím výkladu školitele stejně jako v rámci přednášky, s rozdílem, že seminář je obohacen o diskuzi mezi školitelem a ostatními účastníky (Koubek, 2015, s. 279).
- *Demonstrování* – školitel předvádí účastníkům určitý pracovní postup v modelových nebo reálných pracovních podmínkách (Šikýř, 2016, s. 143).
- *Workshop, případová studie* – metoda poskytující příležitost dělit se o nápady při řešení každodenních reálných problémů a posoudit problémy z různých aspektů. Je

vhodným nástrojem výchovy k týmové práci. Tato metoda je používána u kreativních lidí (Koubek, 2015, s. 280).

- *Hraní rolí* – metoda v rámci které účastníci hrají podle scénáře určitou roli, v níž poznávají různé stránky mezilidských vztahů, střetů a dohadování se. Scénář však mívá otevřený konec, aby měli účastníci hry možnost přicházet s vlastním způsobem řešení situace (Dvořáková, 2007, s. 258).
- *Assessment centrum / development centrum* – moderní a vysoce hodnocená metoda nejen výběru, ale i vzdělávání lidí, která posuzuje během vymezeného období skupinu uchazečů s cílem získat komplexnější a vyváženější pohled na vhodnost jednotlivých členů skupiny (Armstrong, Taylor, 2015, s. 291). Účastník vzdělávání si v tomto případě komplexním způsobem osvojuje nejen znalosti, ale především konkrétní dovednosti, učí se překonávat stres, řešit zároveň úkoly různé povahy, jednat s lidmi, hospodařit s časem a mnohé jiné (Koubek, 2015, s. 280).
- *Outdoorové aktivity* – jednotliví účastníci se učí formou aktivit ve volné přírodě, kdy bezprostředně využívají a rozvíjejí své přirozené schopnosti, které následně snáze uplatňují na pracovišti (Šikýř, 2016, s. 143).

Metody vzdělávání podle míry aktivity a samostatnosti vzdělávaných tradičně rozděluje Veteška. Jedná se o metody: **výkladově ilustrativní** (přednáška), **dialogické** (rozhovor, diskuze) a **problémové** (případové studie, hraní rolí, brainstorming, brainwriting) (Veteška (2016, s. 175).

Další klasifikace je podle zaměření metod: **metody zaměřené na lektora** (přednáška, demonstrování, mentorování, seminář atd.) a **metody zaměřené na účastníka** (koučování, counselling, outdoor trénink, hraní rolí atd.) (Langer, 2016, s. 153).

Specifickou skupinou jsou ty metody, které jsou použitelné na pracovišti i mimo něj. Příkladem takové metody je **e-learning** neboli elektronické vzdělávání. Andragogický slovník charakterizuje e-learning jako vzdělávací proces, který využívá informační a komunikační technologie zejména k tvorbě studijního obsahu a jeho distribuci. Jedná se v podstatě o jakékoli využívání elektronických materiálních a didaktických prostředků k efektivnímu dosažení vzdělávacího cíle s tím, že je realizován zejména prostřednictvím internetu či intranetu. Právě v rámci dalšího profesního vzdělávání, zejména vzdělávání a rozvoje pracovníků zaujal e-learning významné místo (Průcha, Veteška, 2014, s. 99). Jak uvádí Šikýř „podstatou aplikace e-learningu je nahrazení zdroje znalostí (školitele)

*odpovídající informační a komunikační technologií, která příjemci (zaměstnanci) zprostředkuje znalosti zdroje (školitele).“ (Šikýř, 2016, s. 143)*

Veteška pojednává v souvislosti s e-learningem o online vzdělávacích technologiích, jakožto široké škále nástrojů, aplikací, systémů a služeb, které byly navrženy, vyvinuty a jsou provozovány primárně v prostředí digitálních sítí. Mezi vzdělávací aktivity v online prostředí řadíme: online vzdělávání založené na teorii, online vzdělávání založené na aplikacích, online vzdělávání založené na spolupráci a individualizované online vzdělávání (Veteška, 2016, s. 199).

Velmi často skloňovaným pojmem v současné odborné literatuře zabývající se trendy a možnostmi dalšího profesního vzdělávání je **blended learning**. Jedná se o samostatnou formu vzdělávání a učení, která kombinuje rozmanité metody vzdělávání s cílem zlepšit celkové efektivnosti procesu vzdělávání. Při realizaci vzdělávání se jednotlivé metody navzájem doplňují a podporují. *„Program blended learningu je možné naplánovat pro jednotlivce, přičemž lze kombinovat plánování zkušeností, samostatně řízené vzdělávání uskutečňované v souladu s plánem osobního rozvoje, e-learning, skupinové vzdělávání, koučování, mentorování a další vzdělávací aktivity realizované interně či externě.“* (Armstrong, Taylor, 2015, s. 366)

Blended learningem je chápáno zejména propojení stejně ještě nejtypičtější, tj. prezenční formy studia s možnostmi, které nabízí e-learning, tj. nejrozličnější formy elektronických a mobilních komunikačních zařízení, jež mohou taktéž sloužit pro výuku a učení. Za efektivní lze považovat kombinace:

- workshop, seminář ve spojení s telekonferencí;
- seminář doplněný video-televizním vysíláním;
- tradiční kurz využívající propojení se sociálními sítěmi jako např. myspace, facebook, badoo atd. a profesními portály podporující dialog mezi účastníky (Veteška a kol., 2013, s. 60).

Veteška hovoří o trendech ve vzdělávání a učení dospělých, které rozděluje do 2 skupin podle povahy vzdělávání:

1. **vzdělávání v rámci organizace** – mezi nejčastěji využívané formy a přístupy řadíme:
  - korporátní online kurzy (MOOCs = massive open online courses);



- cloudové learningové systémy;
  - gamifikace;
  - vzdělávání sestavené na míru zaměstnanci (personalized learning);
  - mikroučení, mikrokurzy;
  - webináře, videosemináře, mobilní semináře;
  - web, video a mobilní konference;
  - chat, sdílení projektů (online kooperace);
  - mobilní učení (mobile learning);
2. **Sebevzdělávání** – mezi nejčastěji využívané formy a přístupy řadíme:
- mobilní učení;
  - vzdělávání na požádání (augmented learning);
  - sociální sítě;
  - online kurzy, školy, univerzity;
  - veřejné online akademie;
  - chat, sdílení projektů (online kooperace);
  - online encyklopedie, knihovny, dokumenty
  - videopřednášky;
  - počítačové hry;
  - zážitkové učení (Veteška, 2016, s. 207-219).

V obou uvedených skupinách se jednotlivé trendy vzájemně prolínají. Při rozdělení byla vzata v úvahu rozšířenost jednotlivých forem trendového vzdělávání v současných organizacích i mimo ně (Veteška, 2016, s. 208).

## 4 Osobní trenér fitness

### 4.1 Charakteristika trenéra

Pojem „trenér“ je v českém jazyce vztahován téměř výhradně ke sportovní edukaci a používá se pro označení funkce člověka, který vede přípravu sportovců, vypracovává tréninkové plány a zpracovává programy, které podporují růst sportovní výkonnosti (NPS, 2017, [cit. 2019-04-06]). Původně anglický termín „*trainer*“ má však v anglicky mluvících zemích širší význam.

Trenérem ten, kdo:

- připravuje jedince vykonávat speciální práci nebo činnost;
- pomáhá někomu provozovat pravidelně sport před závodem nebo zápasem;
- učí zvířata chovat se určitým způsobem nebo podávat nějaký výkon (Macmillan English Dictionary, 2007, s. 152).

Taktéž Jansa a kol. poznamenávají, že označení trenér je v současné době užívané i mimo sportovní sféru a postupuje i do oblasti mimo sportovní činnosti (Jansa a kol., 2012, s. 165). Pedagogický slovník chápe pojem trenér jako: *„profesi pedagogického charakteru uplatňující se jednak ve sféře sportu, jednak v profesním vzdělávání jako instruktor při výcviku praktických dovedností v různých pracovních odvětvích.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 316)

Veteška hovoří o trenérovi jako o profesi, která je zaměřena na trénink neboli procvičování konkrétních dovedností a nácvik nových postupů. Činnost trenéra se zaměřuje na změnu návyků či prohloubení schopností (Veteška, 2016, s. 189). Bertl používá pojem trenér jako synonymum lektora, vzdělavatele dospělých, který se soustřeďuje na výuku praktických činností (Bertl, 2018, s. 47).

Vzhledem k zaměření této diplomové práce se budeme dále zabývat pojmem trenér ve smyslu sportovního trenéra či trenéra ve sportu.

Sportovní trenér je specifickou profesí. Z historického hlediska neexistovala žádná specializovaná příprava na nově vznikající sporty. Základem jejich šíření byla především jednoduchá nápodoba novátorů trenérství dalšími sportovními nadšenci. Až později s rostoucími výkony a zvyšující se konkurencí se stala intenzivní a promyšlená příprava nezbytným předpokladem pro sportovní úspěch. Zkušenější jedinci dávali rady začínajícím

a méně zkušeným, a tak se z nahodilých rádců stávali průkopníci trenérské činnosti (Jansa a kol., 2012, s. 165).

Mitošinka říká, že sportovní trenér je: „*uvědomělý, politicky, odborně a pedagogicky vzdělaný tělovýchovný pracovník. Jedná se o specializovaného učitele pro tréninkový proces ve sportu.*“ (Mitošinka, 1989)

Pojem trenér je v České republice legislativně zakotven a pozornost mu věnuje hned několik zákonů. Jde o zákon č. 115/2001 Sb., o podpoře sportu, který vymezuje postavení sportu ve společnosti jako veřejné prospěšné činnosti a stanovuje úkoly ministerstev, jiných správních úřadů a působnost územních samosprávních celků při podpoře sportu. Základními prioritami v oblasti sportu je podpora sportu dětí a mládeže a jejich trenérů a podpora sportovních reprezentantů České republiky. Ačkoliv je z popisu uvedeného v zákoně jasné, že se nezabývá přesným vymezením pojmu trenér, § 1a zdůrazňuje podporu trenérů jako prioritu v oblasti sportu, což je pozitivní z hlediska rozvoje sportovního trenérství. (zákon č. 115/2001 Sb., [cit. 2019-03-06]).

Trenér je v zákoně č. 379/2015 Sb. (novela zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů) vymezen jako pedagogický pracovník. Ten musí mít pro výkon této práce mj. odbornou kvalifikaci, musí být bezúhonný a zdravotně způsobilý. Tento zákon také stručně vymezuje požadované trenérské vzdělání – buď vysokoškolské vzdělání dvouoborového studia učitelství tělesné výchovy, jednooborového studia tělesné výchovy či středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou.

*„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu) (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.“* (novela zákon č. 379/2015 Sb., [cit. 2017-04-06])

V § 2 odst. 2 je konkrétně uvedeno, že přímou pedagogickou činnost vykonává:

- a) učitel,
- b) vychovatel,
- c) speciální pedagog,
- d) psycholog,
- e) pedagog volného času,
- f) asistent pedagoga,
- g) **trenér,**
- h) vedoucí pedagogický pracovník.

V Katalogu prací a kvalifikačních předpokladů (č. 222/2010 Sb., Nařízení vlády o katalogu prací ve veřejných službách a správě) najdeme zařazení trenéra do 10.-13. platových tříd podobně jako další pedagogické profese. Konkrétně jednotlivé platové třídy vymezují náročnost trenérské práce víceméně pouze z hlediska výkonnostní úrovně, v níž trenér působí.

Oproti České republice se vymezením sportu a sportovního trenéra více zabývá slovenská legislativa. Vznikem zákona č. 440/2015 Z. z., zákon o športe a o zmene a doplnení niektorých zákonov, který nabyl účinnosti 1. ledna 2016, se vymezuje pojem sport, osoby ve sportu, právní vztahy při sportovní činnosti, působnost orgánů veřejné moci a orgánů veřejné správy v oblasti sportu a opatření proti negativním jevům ve sportu.

§ 83 přímo definuje sportovního trenéra a jeho odbornou způsobilost potřebnou pro výkon odborné jeho činnosti trenéra: „*Trenér je sportovní odborník, pod jehož vedením profesionální sportovec anebo amatérský sportovec vykonává sport anebo pod vedením kterého sportovec vykonává sport pro všechny.*“ (zákon č. 440/2015 Z. z., [cit. 2019-03-06])

Kromě legislativy existuje i odborná literatura, která se problematikou sportovního trenérství zabývá. Např. Petry, Froberg, Madella rozdělují sportovní trenéry do 2 kategorií:

#### **1. Trenér orientovaný na osoby participující ve sportu**

- a. trenér začátečníků (děti, mládež, dospělí);
- b. trenér osob, kteří vykonávají sport rekreačně;

#### **2. Trenér výkonnostně orientovaných sportovců**

- a. trenér talentovaných sportovců (děti, mládež, dospělí);
- b. trenér osob, kteří vykonávají sport profesionálně (Petry, Froberg, Madella, 2006).

Kovář, Zemanová přináší podobné specifikace zaměření sportovních trenérů. Sport rozdělují na:

1. Výkonnostní – činnosti zaměřené na výkon, vítězství, účast nejlepších, pravidla.
2. Volnočasový – činnosti zaměřené na zábavu, prožitek, nahodilou četnost.
3. Zdravotní – činnosti zaměřené na udržení zdatnosti, cílenou činnost, pravidla (Kovář, Zemanová, 2009, s. 75).

V odborné literatuře ze sportovního prostředí zabývající se sportovním tréninkem a prací s jednotlivci-sportovci a sportovními týmy se můžeme setkat s pojmy trenér a kouč. Tyto pojmy někdy splývají v jeden, zejména na nižších sportovních úrovních. V zahraničí a v profesionálních institucích se však význam těchto pojmů odlišuje.

Jansa a kol. definují kouče jako specifickou roli trenéra, jenž vede jedince či družstvo v přímé soutěži, usměrňuje jeho technický a taktický projev, fyzické nasazení podle konkrétního průběhu sportovní činnosti. Koučování u nás proto chápeme jako jednu z významných trenérských kompetencí (Jansa a kol., 2012, s. 165). Macmillan English Dictionary uvádí několik významů pojmu kouč. Jedná se o to:

- vést hráče nebo sportovní týmy;
- vyučovat někoho speciálním dovednostem, zejména spojených s výkonem prezentovaným na veřejnosti;
- radit někomu, co říkat nebo dělat ve zvláštních situacích (Macmillan English Dictionary, 2007, s. 260).

To, co znamená být sportovním koučem vymezuje Mouratoglou v následujících myšlenkách. Z níže uvedeného textu vyplývá, že se tento pojem pojí s moderní metodou vedení a rozvoje lidí.

*„Zdravá dávka sebevědomí vám umožní se správně zavést u osoby, se kterou spolupracujete.“*

*„Pokora – s tou přistupujete ke každé nové spolupráci, protože když začnete s někým pracovat, musíte začít s novým štítem.“*

*„Cit pro komunikaci umožňující být na jedné vlně s vaším studentem a diplomacii ke spojení celého vašeho týmu.“*

*„Zkušenost, abyste se vyhnuli ztroskotání.“*

*„Kreativitu – mít schopnost změnit vyjeté koleje.“*

*„Preciznost vypracovat strategii.“* (Mouratoglou, 2017, s. 6-8)

Reiff tvrdí, že trenér je ekvivalentem či propojením vychovatele, motivátora, podnikatele, výživového poradce, psychologa, terapeuta či kouče. Takový výčet by se dal spíše chápat jako výčet rolí, které trenér může zastávat (in Roberts, 1996). Dle Trojanové, Trojana a Kitzbergera je možné roli chápat jako množství vykonávaných úloh v rámci určité profese (Trojanová, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 42).

Právě role trenéra souvisí s řídicí činností. Roli můžeme chápat jako očekávané chování a v rámci studia osobnosti trenéra bylo identifikováno 9 dimenzí role. Jedná se o roli:

- **stratéga** – vede klienta, doporučuje taktiku;
- **terapeuta** – ovlivňuje tělesné i psychické stavu svěřenců;
- **instrukční role** – vede trénink, podává informace k probíhajícím procesům učení. roli diagnostika;
- **informátora** – instruuje, vysvětluje a reaguje na dotazy klientů;
- **důvěrníka** – chápe osobní problémy svěřenců a je diskrétní;
- **ukázkovatele** – dokáže nekompromisně zakročit a případně potrestat;
- **motivátora** – podněcuje k vyšší aktivitě;
- **referenta** – pokyny či řešení problémů záměrně přenáší na vedení určité instituce;
- **vychovatele** – ovlivňuje názory, postoje, zájmy a případně i vlastnosti klienta (Svoboda, 2007).

Jansa a kol. obohacují tento výčet o roli **diagnostika**. Disponovanost u trenérské profese je nezbytným předpokladem účelných změn ve sportovním i osobnostním vývoji trénovaného jedince. Všechny tyto role se dále promítají do typologie trenéra. *„Typologie je rozřídění jedinců s podobnými osobnostními rysy či tendencemi v jednání (chování) do určitých relativně homogenních skupin.“* (Jansa a kol., 2012, s. 174)

Nejznámější typologii trenérů představili Stránský, Svoboda, kteří rozlišují typ:

- **autoritativní;**
- **sociální;**
- **vědecko-systematický;**
- **empirický;**

- **taktický;**
- **emociální;**
- **psychologický** (in Jansa a kol., 2012, s. 175).

Žukovská (1965) rozlišuje typ: **novátor, tradiční, improvizátor**; Tutka, Richards (1971) typ: **autoritářský, přátelský, intenzivní, snadný** či **chladný**; Martens (2006) dále např. typ: **autoritativní, opatrovatel a učitel** (in Jansa a kol., s. 175-176).

Závěrem je nutno dodat, že žádný z trenérů není obvykle jednoznačně vyhrazeným typem. Pouze se k němu více či méně přibližuje. Typologie trenérů se tedy vztahují především k jeho stylu řízení/vedení.

## 4.2 Profese osobního trenéra fitness a jeho kompetence

Vzhledem ke koncipování této diplomové práce je nutné doplnit k termínu trenér přívlastek „*osobní*“ a „*fitness*“ a dále vysvětlit význam těchto pojmů.

Pojem „osobní“ je možné popsat jako individuální. To znamená, že osobní trenér pracuje s jedincem na individuální úrovni. Výhody individuálního tréninku jsou v možnosti individuálního přístupu ke klientům (sportovcům), obousměrné komunikaci, důsledné kontrole a celkové vysoké efektivitě tréninku. Existují však i určité nevýhody, kterými mohou být psychická osamělost či nemožnost poměřit síly v tréninku s ostatními jedinci (Perič, Dovalil, 2010, s. 64).

Na otázku, jakým způsobem lze charakterizovat pojem „fitness“, není tak jednoznačná odpověď. Co si tedy pod slovem fitness představit? Pojem převzatý z angličtiny se v České republice používá především pro označení fitness center, které lze řadit mezi sportovní zařízení. Dle Stackeové jím lze ale také označit dobrou kondici, zdravý životní styl či zdraví prospěšně potraviny. V neposlední řadě je slovo fitness používáno jako název pro kondiční kulturistiku, jinými slovy kondiční posilování (Stackeová, 2008, s. 35). Fitness je také popisováno jako „*schopnost provádět každodenní úkoly svižně bez přílišné námahy, s dostatkem energie a s dostatečnou rezervou pro spokojené prožívání volného času a zvládání nepředvídatelných událostí.*“ (Blahušová, 2009, s. 110)

Na webových stránkách různých fitness center se tento pojem spojuje se sportovními aktivitami, celkově se životním stylem mající za cíl všeobecnou tělesnou kondici, celkovou zdatnost, zlepšení držení těla, zlepšení konceptu postavy apod. Současně fitness působí na

upevňování zdraví a rozvoj síly (např. Wölfelová, 2018, [cit. 2019-04-07]). Jak chápeme slovo fitness se může lišit i v závislosti na tom, proč trénujeme. Pro profesionální sportovce je myšlenka fitness užší ve své definici – jedná se o trénink, který je lepší v konkrétním sportu. Pro rekreačně sportující by se fitness mělo týkat cvičení (nebo pohybu), které zlepšuje všechny aspekty jejich života (Eleanor, 2016, [cit. 2019-02-07]).

Národní soustava povolání charakterizuje osobního trenéra fitness jako osobu, poskytující služby v oblasti individuální sportovní a fyzické přípravy a individuálního sportovního vyžití klienta. Osobní trenér fitness vykonává následující pracovní činnosti:

- *Sestavování plánu individuální fyzické přípravy.*
- *Sestavování individuálního dietního a pitného programu.*
- *Sestavování a příprava plánu individuálního sportovního vyžití.*
- *Příprava a zajištění organizačního a materiálového vybavení.*
- *Dohled nad zjištěním bezpečnosti při individuální fyzické přípravě klienta.*
- *Dohled nad dodržováním příslušných hygienických pravidel daného sportu.* (NSP, 2017, [cit. 2019-03-23])

Osobního trenéra charakterizují nezbytné znaky:

- vzdělání – akreditovaná pracoviště MŠMT ČR, trenér má mít přehled v oblasti tělovýchovy a tělovýchovného lékařství;
- dostatečná praxe a zájem o oblast poradenství;
- povědomí o nových poznatcích a jejich využití ve své práci (Kolouch, Welburn, 2007).

U osobních trenérů fitness, můžeme spatřovat několik specifík, které ostatní trenérské profese nemají. Mezi tyto patří:

- věnuje se zpravidla jen jedné osobě;
- délku spolupráce určuje klient;
- jedná se o komerční službu, která je placena zpravidla časově;
- v případě potřeby předává klienta dalším odborníkům.

Náplň práce osobního trenéra je velmi rozmanitá a rozsáhlá (Kolouch, Welburn, 2007). Časopis Fitness uvádí, že profese osobního trenéra fitness je specifická v tom, že pomůže klientovi s:



- Motivací – povzbuzuje a motivuje.
- Objasní nejasné – pomůže nasměrovat na správný směr na fitness cestě.
- Technikou – naučí správnému provedení cviků, což je základem pro dosažení maximálních výsledků.
- Vytyčením cílů – pomůže nastavit reálné cíle.
- Zodpovědností – pomůže překonat výmluvy.
- Výživou – je nápomocný v oblasti výživového poradenství (Fitness, 2019, s. 44).

Stackeová uvádí obsah činností, které osobní trenér fitness vykonává. Jde konkrétně o: vstupní diagnostiku klienta; individuální vedení cvičebních jednotek ve fitness centru včetně vypracování koncepce, dávkování aerobní zátěže, protahovací či kompenzační cvičení; sestavování krátkodobých či dlouhodobých fitness programů; dietní doporučení včetně výběru vhodných výživových doplňků; pedagogické a psychologické vedení klientů (Stackeová, 2008, s. 65).

Pro vymezení profese osobního trenéra fitness je nezbytné formulovat základní trenérské kompetence. Pojem kompetence můžeme z obecného hlediska v odborné literatuře chápat ve dvojím smyslu. Jednak jako soubor rozhodujících pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za důsledky, které jsou obvyčejně udělené autoritou. V druhém případě kompetence vyjadřuje schopnost a umění vykonávat nějakou činnost, být v příslušné oblasti kvalifikovaný, mít potřebné vědomosti a dovednosti (Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 23). Plamínek chápe kompetenci také ve dvou rovinách: „*jednak jako rozsah pravomoci a jednak jako způsobilost k úloze. V obou případech se tento pojem vyjadřuje k tomu, že je konkrétní člověk kompetentní něco dělat.*“ (Plamínek, 2014, s. 98)

V této diplomové práci budeme slovo kompetence používat zásadně a jenom v jeho druhém smyslu, tedy jako schopnosti a způsobilost k určité úloze.

Jansa a kol. odkazují na Schierze, Thiela a Fischera, kteří vymezují základní klíčové trenérské kompetence. Rozdělují je do 4 oblastí:

1. Systémové kompetence, které se týkají trenérských způsobilostí jednat adekvátně v daných systémech, napříč těmito systémy a mnohdy i proti nim.
2. Věcné kompetence, které se skládají z trenérských způsobilostí jednat účelně, přiměřeně, logicky a důsledně.
3. Sociální kompetence, které vymezují trenérovo srozumitelné a odpovědné jednání.

4. Osobnostní kompetence, které spočívají v trenérském jednání respektující předešlé skupiny kompetencí (Jansa a kol., 2012, s. 168).

Na základě definování kompetenčních požadavků dle Národní soustavy povolání byl volně sestaven následující kompetenční model osobního trenéra fitness.

Kompetenční model popisuje „kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci. Pro přehlednost a snadnější měření jsou tyto vědomosti, dovednosti a další charakteristiky obvykle seskupeny do více homogenních celků, nazývaných kompetence.“ (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 60)

Následující kompetenční model rozděluje kompetence do 4 základních oblastí, přičemž další členění vymezuje popis pozorovatelného chování jednotlivých kompetencí. Je nezbytné, aby byl osobní trenér schopen užít tyto dovednosti v daném kontextu.

Tabulka 2 – Kompetenční model osobního trenéra fitness

druh kompetence	pozorovatelné chování kompetencí osobního trenéra fitness
<b>odborné dovednosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- navazuje kontakt s klientem;</li> <li>- stanovuje fyzický, psychický a sociální stav klienta;</li> <li>- zhotovuje krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé sportovní programy;</li> <li>- orientuje se ve sportovních trendech;</li> <li>- objednává cvičební pomůcky a náčiní;</li> <li>- dodržuje hygienické předpisy;</li> <li>- ukládá a používá cvičební pomůcky a náčiní;</li> </ul>
<b>odborné znalosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- má znalosti z oblasti anatomie;</li> <li>- umí poskytnout první pomoc;</li> <li>- poskytuje poradenství v oblasti zdravého životního stylu;</li> </ul>
<b>obecné (průřezové) dovednosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- umí pracovat s počítačem – umí pracovat se základním softwarovým vybavením potřebným pro běžnou administrativní práci, je schopený pracovat s hardwarem, s běžným softwarem (MS Office), s elektronickou poštou a s informačními systémy;</li> <li>- je schopený používat matematické myšlení k řešení úkolů a problémů v každodenním životě;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- je schopný se orientovat ve finančních službách a produktech a umí používat obecné ekonomické principy a pojmy</li> <li>- orientuje se v právním systému, má přehled o právech a povinnostech a možnostech, kam se obrátit o pomoc,</li> <li>- je schopný číst a rozumět psanému textu, umí se správně a v mluvené formě je schopen se vyjadřovat, rozumět a odpovídat na otázky;</li> </ul>
<b>měkké kompetence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- efektivně komunikuje – je schopný aktivně komunikovat, včetně schopnosti dobře prezentovat a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat;</li> <li>- spolupracuje – sdílí a nabízí informace, respektuje druhé a výsledky jejich úsilí;</li> <li>- je kreativní – navrhuje nové postupy a řešení, rizika s nimi spojená sice vnímá, ale nezabývá se jejich systematickou prevencí;</li> <li>- je flexibilní;</li> <li>- uspokojuje potřeby klientů;</li> <li>- je samostatný;</li> <li>- umí řešit problémy;</li> <li>- plánuje a organizuje práci;</li> <li>- <b>celoživotně se vzdělává</b> – aktivně se vzdělává, zná své silné a slabé stránky a ty silné dále rozvíjí, při osvojování nových dovedností je vytrvalý;</li> <li>- má aktivní přístup;</li> <li>- objevuje nové informace a orientuje se v nich;</li> <li>- ovlivňuje ostatní.</li> </ul>

(volně inspirováno NSP, 2017, [cit. 2019-03-23])

### 4.3 Formy trenérského vzdělávání

V odborné literatuře jsou nejčastěji diskutovány 3 uspořádání vzdělávání, jež předpokládá prolínání a doplňování učení v průběhu celého života – formální, neformální a informální vzdělávání. Z tohoto důvodu lze hovořit o celoživotním učení, které je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces. Jansa a kol. tvrdí, že celoživotní vzdělávání je předpokladem kvalitní práce v trenérském povolání (Jansa a kol, 2012, s. 187). Veteška o těchto 3 navzájem propojených složkách mluví jako o kategoriích, které odpovídají na otázku, kde je vzdělávání realizováno, respektive v jakém prostředí, jakou formou a na co konkrétně je zaměřeno. Všechny 3 kategorie mají svou důležitost a roli ve vzdělávacím procesu a není možné je od sebe přísně oddělovat (Veteška, 2016, s. 97).

## Formální vzdělávání

*„Formální vzdělávání je vysoce institucionalizované, byrokratické, kurikulem řízené a je uznáváno tituly, diplomy nebo certifikáty.“* (Merriam, Caffarella a Baumgartner, 2007, s. 29)

Jde o školské vzdělávání, které je realizováno ve vzdělávacích institucích. Legislativa vymezuje funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení formálního vzdělávání. Účastníci získají doklad o absolvování, což může být vysvědčení, diplom, certifikát apod. (Veteška, 2016, s. 97).

Jansa a kol. považují za formální vzdělávání všechny typy specializovaných programů odborného a profesního výcviku od nejnižší licence C (III. třída) až po licenci A (I. třída). Vzdělání je akreditováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, zajišťují je: vysoké školy, vybrané svazy, asociace a některé soukromé subjekty (Jansa a kol., 2012, s. 187).

Subjektů, které jsou oprávněné v České republice vydávat trenérské osvědčení je několik:

- 1. Vysoké školy tělovýchovného směru** – Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Fakulta sportovních studií na Masarykově univerzitě v Brně aj.
- 2. Pedagogické fakulty s oborovým studiem tělesné výchovy** – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové, Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity aj.
- 3. Vyšší odborné školy tělovýchovného směru** – Akademie tělesné výchovy a sportu Palestra – Vyšší odborná škola, s.r.o., Vyšší odborná škola České unie sportu s.r.o. aj.
- 4. Další vzdělávací instituce zřizované fyzickými či právníckými osobami s udělenou akreditací MŠMT ČR** – Fitness Akademie Ronnie.cz, Trenérská škola Fitness Slavia, Trenérská škola Petra Stacha, Trenérská škola Olympia, Fitness Institut, Škola Prosport aj.
- 5. Sportovní a tělovýchovné svazy** – Svaz kulturistiky a fitness České republiky, FISAF.CZ (Český svaz aerobiku a fitness) aj.

Jak již bylo zmíněno, osobní trenéry fitness dnes pro praxi připravují především akreditovaná pracoviště Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Těch je v České

republiky několik, jejich kvalita se však mnohdy velmi liší. Existují špičkové instituce, které předávají svým klientům nejen nezbytné a osnovami ministerstva nařízené okruhy informací, koncipují ale také svou výuku komplexně, doplňují ji neustále o nejnovější výsledky vědy a výzkumu, připravují pro své absolventy semináře a doškolovací akce, nabízejí jim průběžně kvalitní odborné publikace a další speciální materiály. Známe bohužel i instituce jiné, které zaplavují oblast tělovýchovného poradenství nekvalitními absolventy s minimálními znalostmi, pro které navíc nezajišťují žádnou formu inovace získaných poznatků (Kolouch, Welburn, 2007).

Tuto skutečnost potvrzuje i následující odpověď na otázku: Jaké jsou rozdíly mezi trenérskými školami? na portálu Fitness Akademie Ronnie.cz:

*„Bohužel velmi propastné. Řada trenérských škol jsou téměř „one man show“, tzn. naprostou většinu výuky zajišťuje jediný lektor nebo jen několik málo vyučujících. V řadě zařízení se též závěrečné licence jen s drobnou nadsázkou „udělují za docházku“. Oběma zmíněným faktům pak odpovídá velmi nízká úroveň znalostí absolventů ...“* (Fitness akademie Ronnie.cz, 2019, [cit. 2019-04-07])

Vzdělávací instituce mají za úkol vzdělávat osoby, které mají zájem stát se osobními trenéry fitness. Jaký je rozsah a tematická skladba kurzů? Vzdělávací program pro získání kvalifikace osobního trenéra fitness obsahuje převážně celkem 150 výukových hodin. Obecné rozdělení studijních témat je dáno MŠMT ČR a cílem kurzu je získat zejména znalosti v oborech: anatomie, fyziologie, diagnostiky hybného systému, psychologie a pedagogiky, základů výživy, didaktiky sportovního tréninku, metodiky sportovního tréninku, specifík sportovního tréninku a je kurz zakončen praktickým cvičením (Trenérská škola Olympia, 2019, [cit. 2019-03-06]).

Na základě absolvování trenérského kurzu má právo osobní trenér fitness požádat o vydání živnostenského listu pro:

- poskytování tělovýchovných a sportovních služeb (pracovníci ve fitness centru, poradenství);
- provozování tělovýchovných a sportovních zařízení a zařízení, sloužících pro regeneraci a rekondici (majitelé fitness center).

Jelikož se jedná o živnost vázanou, je potřeba dosáhnout určité edukace, aby člověk mohl toto oprávnění dostat. Tím je tedy buď absolvování konkrétního trenérského kurzu či vyšší

specializované vzdělání – vysokoškolské – na základě kterého mu je trenérská činnost opět umožněna.

Dle Databáze regulovaných povolání a činností je pro získání této vázané živnosti požadovaným vzděláním:

- a) vysokoškolské vzdělání ve studijním programu a studijním oboru zaměřeném na tělesnou kulturu, tělovýchovu a sport, nebo
- b) vyšší odborné vzdělání v oboru vzdělání zaměřeném na tělesnou kulturu, tělovýchovu a sport, nebo
- c) osvědčení o rekvalifikaci nebo jiný doklad o odborné kvalifikaci pro příslušnou pracovní činnost vydaný zařízením akreditovaným podle zvláštních právních předpisů, nebo zařízením akreditovaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, nebo ministerstvem, do jehož působnosti patří odvětví, v němž je živnost provozována, nebo
- d) profesní kvalifikace pro příslušnou oblast tělovýchovné činnosti (MŠMT, 2018, [cit. 2019-03-06]).

Profesní kvalifikace je zákonem č. 179/2006 Sb. definována jako „*způsobilost fyzické osoby vykonávat řádně určitou pracovní činnost nebo soubor pracovních činností v určitém povolání, popř. ve dvou nebo ve více povoláních.*“ (zákon č. 179/2006. Sb., [cit. 2019-03-06])

### **Neformální vzdělávání**

Za neformální vzdělávání považujeme takové vzdělávání, které je charakterizováno jako krátkodobé a nevyžadující žádné prekvizity (Mallett, Trudel, Lyle & Rynne, 2009, [cit. 2019-01-06]). Neškolní vzdělávání se realizuje formou kurzů, seminářů, workshopů atd., a to zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích subjektů, neziskových organizací, ale také v klasických školách. Je zaměřeno na „*získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské postavení i pracovní uplatnění.*“ (Veteška, 2016, s. 97)

Neformální trenérské vzdělávání je typické organizovanými vzdělávacími nabídkami, které pro osobní trenéry fitness připravují nejčastěji trenérské školy fitness, sportovní svazy, sportovní fakulty či různá fitness centra. Jde o takové vzdělávací aktivity, které existují

mimo formální licenční trenérské vzdělávání a z hlediska organizačního převládají semináře, workshopy, přednášky sportovních odborníků.

Jako příklad nabídky vzdělávacích programů můžeme uvést následující:

- **Fitness Akademie Ronnie.cz** – semináře na téma: silové schopnosti a techniky vzpírání, tejpování pro fitness instruktory, svalový růst – tréninkové a výživové postupy.
- **IQ pohyb** – kongresy funkčního pohybu, semináře zaměřené na využívání fitness pomůcek, semináře dynamických aktivit (intervalový a kruhový trénink), semináře zaměřené na specifické skupiny (senioři, těhotné a po porodu), semináře první pomoci, semináře výživy.
- **Trenérská škola Olympia** – semináře na téma: funkční trénink, sportovní imunita a regenerace, trénink s profesionálem Pavlem Jablonickým, sportovní ketogenní dieta aj.
- **Fakulta FTVS** – kurz nutričního poradenství v praxi, sportovní příprava dětí, rozcvičení ve sportu, roller core training aj.
- **Improve Academy** – workshop fyziofitness víkend, bioimpedanční měření na INBODY, základy plyometrického tréninku, Hátha jógová praxe aj.
- **Prosport** – semináře na téma: funkční trénink, objemový trénink, cesta k ideální postavě, aneb jak správně hubnout.

### **Informální vzdělávání**

Informálním vzděláváním rozumíme proces, v rámci kterého získává jedinec vědomosti, osvojuje si dovednosti, postoje a kompetence z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině či volném čase. Vzhledem k tomu, že si jedinec nemůže nabyté znalosti a dovednosti formálně ověřit, zahrnuje informální vzdělávání rovněž i sebevzdělávání. Takovéto vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované (Veteška, 2016, s. 98).

Prostředí sportu je specifické, proto je tomuto subsystému přisuzována vyšší významnost než v jiných profesích. Zkušenostním neboli informálním vzděláváním rozumíme dobu a úroveň vlastní sportovní kariéry včetně dosavadní trenérské praxe. Jde o souhrn všech zkušeností, které trenér získal z působení ve sportovním prostředí. Tyto poznatky jsou navíc

rozšířené o poznatky ze samostudia. Problém můžeme spatřovat v tom, jak tuto oblast zformalizovat (Jansa a kol., 2012, s. 188).

Nové techniky, metody a poznatky jdou (nejen) v prostředí fitness neustále dopředu a pokud chtějí osobní trenéři dělat tuto profesi kvalitně s ohledem na klientovo zdraví, je se nutné se neustále vzdělávat. Kvalitní trenér by měl proto usilovat o rozšiřování svých znalostí, neustále se snažit vzdělávat a držet krok se světovými trendy, které se v dnešní době velmi rychle vyvíjejí. Celoživotní vzdělávání je také jedním z kompetenčních požadavků pro výkon profese osobního trenéra fitness.

#### **4.4 Shrnutí teoretické části**

První kapitola diplomové práce se zabývala teoretickými východisky oblasti vzdělávání dospělých. Kapitola v úvodu popisovala základní pojmy jako jsou vzdělávání, učení a rozvoj a vysvětlovala vztah mezi nimi. Velmi často se totiž tyto pojmy neodlišují a dochází k jejich prolínání či úplné záměně. Vzhledem k tomu, že podle současných potřeb je vzdělávání dospělých chápáno jako celoživotní proces, ve kterém se člověk neustále přizpůsobuje změnám ekonomického, kulturního, společenského a politického života, byl prostor věnován vymezení místa vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení. Právě celoživotní učení je chápáno jako proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání formálního i neformálního učení v průběhu celého života jedince. Závěr první kapitoly byl věnován motivaci a bariérám ve vzdělávání dospělých. Kapitola odkazovala nejen na významné evropské dokumenty jako např. Memorandum o celoživotním učení, pracovala ale zejména s odbornými publikacemi Beneše (2014), Dvořákové, Šeráka (2016), Průchy, Vetešky (2014), Palána (2003) či Vetešky (2016).

V rámci druhé kapitoly byl kladen důraz na charakteristiku dalšího vzdělávání, které lze považovat za klíčovou součást celoživotního učení. Text byl zaměřen na vymezení dalšího vzdělávání a jeho systemizaci, dále se zabýval jednotlivými poskytovateli dalšího vzdělávání, mezi které řadíme jak veřejné, tak soukromé instituce. Kapitola věnovala pozornost z velké většiny 3 subsystémům dalšího vzdělávání, konkrétně občanskému, zájmovému a dalšímu profesnímu vzdělávání.

Třetí kapitola – rozvoj pracovníků v organizacích – se věnovala specifikům podnikového vzdělávání jakožto významné součásti dalšího profesního vzdělávání. Oblast vzdělávání a rozvoje pracovníků představuje klíčovou otázku budování podniků, organizací a institucí.



V rámci kapitoly byla vyzdvížena potřeba strategického a systematického vzdělávání pracovníků a blíže byl popsán také cyklus systematického vzdělávání a rozvoje pracovníků, který se skládá ze 4 fází: identifikace potřeb, plánování, realizace vzdělávacího/rozvojového programu a vyhodnocování efektů vzdělávání a učení se pracovníků, včetně vyhodnocení vzdělávacího/rozvojového programu. Jednotlivé fáze byly v rámci kapitoly detailně popsány. Vzhledem k tomu, že se v dnešní době můžeme setkat s celou řadou různých technik a metod vzdělávání a rozvoje lidí, závěr kapitoly byl věnován popisu a vymezení těch, které jsou nejznámější a nejvíce využívané ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizacích. Důraz byl kladen na vymezení těch, které lze aplikovat na zkoumanou skupinu osobních trenérů fitness. Jde o metody realizované na pracovišti – koučování, mentorování, pověření úkolem, konzultování či pracovní porady a metody konané mimo pracoviště jako např. přednáška, workshop, seminář, assessment/development centrum, hraní rolí či outdoorové aktivity.

Poslední čtvrtá kapitola se věnovala teoretickým poznatkům týkající se osobního trenéra fitness. V úvodu kapitoly byl pojem trenér charakterizován nejdříve z obecného hlediska, dále pak ve smyslu trenéra ve sportu. Jak jsme se dozvěděli, označení trenér, které je původně užívané ve sportovní sféře, se postupem času přenáší i do sfér mimo sportovní činnosti. Kapitola nás dále obeznámila s přívlastky „osobní“ a „fitness“, což bylo nezbytné pro specifikaci profese osobního trenéra fitness. Jedna z dalších podkapitol pojednávala o profesních kompetencích trenérů. Na základě kompetenčních požadavků k výkonu tohoto povolání dle Národní soustavy povolání byl volně sestaven kompetenční model osobního trenéra fitness a jednotlivé kompetence převedeny do pozorovatelného chování. Ke konci kapitoly byly vyčleněny formy trenérského vzdělávání, text reflektuje koncepty formálního, neformálního a informálního uspořádání vzdělávání. V rámci kapitoly bylo odkazováno jednak na české, ale také slovenské zákony, dále pak na odbornou literaturu, která se zabývá problematikou sportovního trenérství, popřípadě vzděláváním trenérů.

V úvodní teoretické části byly definovány pojmy důležité pro výzkumnou část této diplomové práce. Ve výzkumné části se budeme snažit naplnit hlavní cíl diplomové práce, kterým je identifikovat a analyzovat vzdělávací a rozvojové potřeby osobních trenérů fitness.

## 5 Metodologická hlediska výzkumného šetření

Výzkumná část diplomové práce využívá teoretických poznatků nabytých studiem odborné literatury. V úvodu této kapitoly je popsán hlavní cíl diplomové práce, následně jsou stanoveny výzkumné otázky. V dalších podkapitolách je stanovena a na základě odborných zdrojů popsána výzkumná metoda. Dále je určen základní a výběrový soubor respondentů. Jako nástroj kvantitativního výzkumu je zvolena metoda dotazování, a to konkrétně dotazníkové šetření. Data jsou dále doplněna polostrukturovanými rozhovory s osobními trenéry fitness. Závěr této kapitoly je věnován organizaci výzkumu. Dotazník je přílohou 1 této diplomové práce.

### 5.1 Cíl práce

Výzkumná část diplomové práce se věnuje výzkumu v oblasti vzdělávání a rozvoje dospělých. Kvantitativní výzkum se zaměřuje na jeden subsystém dalšího vzdělávání, a to na další profesní vzdělávání, konkrétní cílové skupiny – skupiny osobních trenérů fitness. Hlavním cílem práce s názvem „Rozvoj a další profesní vzdělávání osobních trenérů fitness“ je *identifikovat a analyzovat vzdělávací a rozvojové potřeby osobních trenérů fitness*. Na základě provedené identifikace, analýzy a výsledků výzkumu je navržen vzdělávací program, který reflektuje potřebu osobních trenérů fitness působící ve společnosti Form Factory s.r.o. a rovněž slouží jako podpora pro jejich další profesní vzdělávání.

### 5.2 Výzkumné otázky

Proto, aby byl naplněn hlavní výzkumný cíl této diplomové práce, je třeba najít odpovědi na následující výzkumné otázky, kterými je konkretizován i základní výzkumný problém.

- 1. Jaké potřeby mají osobní trenéři fitness v oblasti vzdělávání?**
- 2. Jaké potřeby mají osobní trenéři fitness v oblasti rozvoje?**
- 3. Vytváří vybraná společnost podmínky pro vzdělávání a rozvoj osobních trenérů fitness?**

K zodpovězení výše uvedených výzkumných otázek poslouží analýza vzdělávacích potřeb, která proběhla formou dotazníkového šetření a rozhovory mezi osobními trenéry fitness poskytující tělovýchovné a sportovní služby ve fitness centrech společnosti Form Factory s.r.o. Výzkumné šetření vychází z předchozí teoretické části, ve které byly představeny na

základě analýzy odborné literatury základní pojmy související s problematikou vzdělávání a rozvoje dospělých.

K odpovědi na výzkumnou otázku 1 se vázaly otázky z dotazníku č. 1, 2, 3, 4, 5, 6. K odpovědi na výzkumnou otázku 2 otázky z dotazníku č. 7, 8, 9, 10, 11 a k odpovědi na výzkumnou otázku 3 otázky č. 12, 13, 14, 15, 16, 17. V rámci polostrukturovaných byly položeny další otázky, které doplňovaly dotazníkové šetření.

### **5.3 Výzkumná metoda**

Pro realizaci výzkumu této diplomové práce byl zvolen sociologický výzkum, konkrétně kvantitativní přístup. Skutil a kol. jej popisuje jako přístup, jehož zdrojem je objektivní zkoumání edukační reality (Skutil a kol., 2011, s. 59). Dle Urbana se tento typ výzkumu snaží popsat, vysvětlit či předpovědět sociální život jedinců, skupin či společnosti a používá celou řadu technik a metod. Zpravidla se snaží vypovídat o tom, jak je nějaký znak v dané části populace zastoupen nebo jaký postoj je možné u ní najít. Nejčastěji se užívají metody dotazníkového šetření či standardizovaných rozhovorů. Ve své metodologii využívá tento typ výzkumu zejména metod statistiky (Urban, 2011, s. 58). Nový zaměřuje kvantitativní výzkum na charakteristiky těchto jevů:

- rozsah výskytu, zastoupení nebo okruh sociálních subjektů, u kterých se jev vyskytuje nebo oblast, ve které se vyskytuje (např. určitá část národa, pracovníků podniku, vysokoškoláků apod.);
- frekvenci, tj. projev složek sociálního jevu v čase, např. opakování jeho výskytu, opakování výkon činnosti (např. frekvence hodnocení pracovníků, opakování nákupů zboží rychlé spotřeby);
- intenzitu jakožto mohutnost nebo sílu jednotlivých složek či vlastností sociálního jevu (např. síla zájmu, výše příjmu, míra spokojenosti) (Nový, 2006, s. 225).

Jako nástroj pro získání odpovědí na výzkumné otázky, a tím i poté pro naplnění hlavního cíle práce, byl zvolen v rámci této diplomové práce kvantitativní přístup zprostředkovaný dotazováním. Nejdříve byla zvolena technika standardizovaného dotazníku, získaná data z tohoto šetření byla následně doplněna výsledky polostrukturovaných rozhovorů.

## 5.4 Vymezení objektu šetření

Základním souborem tohoto výzkumného šetření byli osobní trenéři fitness vykonávající profesi na základě vázané živnosti o poskytování tělovýchovných a sportovních služeb v oblasti.

Ministerstvo průmyslu a obchodu poskytuje statistické údaje o podnikatelích. Na základě přehledu počtu platných živnostenských oprávnění rozčleněných dle oborů v jednotlivých krajích za 4. čtvrtletí 2018 můžeme stanovit přesný počet osob poskytující tělovýchovné a sportovní služby. Tento přehled je však směrem k počtu osobních trenérů fitness zkreslený, jelikož v rámci této vázané živnosti může vykonávat povolání nejen osobní trenér fitness, ale i např. masér, lektor skupinových lekcí atd. Následující tabulka přináší údaje rozdělené dle krajů:

Tabulka 3 – Počet živností v oboru poskytující tělovýchovné a sportovní služby v oblasti

Hlavní město Praha	6201
Středočeský kraj	3874
Jihočeský kraj	1692
Plzeňský kraj	1172
Karlovarský kraj	660
Ústecký kraj	1586
Liberecký kraj	1241
Královéhradecký kraj	1417
Pardubický kraj	1112
Kraj Vysočina	874
Jihomoravský kraj	2648
Olomoucký kraj	1405
Moravskoslezský kraj	2646
Zlínský kraj	1279
<b>Celkem</b>	<b>27807</b>

(upraveno dle MPO, 2019, [cit. 2019-02-06])

Výběrovým souborem byli osobní trenéři fitness s následujícími výběrovými znaky:

- spolupráce se společností Form Factory s.r.o. na základě smlouvy o časovém podnájmu prostor a užívání fitness zařízení;

- působení ve fitness centrech na území regionu Praha.

Výběrový soubor byl stanoven záměrně za účelem získání dat od ucelené skupiny respondentů konkrétní profese. Ve společnosti Form Factory s.r.o. působilo k 31.1.2019 celkem 131 osobních trenérů fitness, kteří byli osloveni k účasti na výzkumném šetření. Klíčová byla návratnost z dotazníkového šetření, které je uvedena v následující tabulce 4. Vzhledem k tomu, že návratnost dotazníků byla 54,96 %, lze konstatovat, že se jedná o reprezentativní vzorek.

Tabulka 4 – Výběrový soubor respondentů

<b>Výběrový soubor respondentů</b>		
počet oslovených respondentů	131	100 %
počet zúčastněných respondentů	72	54,96 %

(vlastní zpracování)

Pro metodu polostrukturovaného rozhovoru, jakožto doplnění dotazníkového šetření, byli záměrným výběrem vybráni 2 osobní trenéři fitness. Tento výběr byl uskutečněn nejen na základě společných znaků s výběrovým souborem, ale také na základě jejich místa výkonu práce, což je pobočka Form Factory Fitness Centre Anděl (Plzeňská 8, Praha 5). Respondentům byla zaručena anonymita.

## 5.5 Organizace výzkumu

### 5.5.1 Předvýzkum

Před samotným výzkumným šetřením byl zrealizován předvýzkum. Záměrem tohoto předvýzkumu bylo ověřit, zda jsou dotazníkové otázky a pokyny pro vyplňování srozumitelné. Dotazník byl zaslán 2 osobním trenérům fitness (mimo výběrový soubor), kteří dotazník vyplnili a byli požádáni o zpětnou vazbu, která umožnila odhalit některé chyby a nejasnosti. Předvýzkum potvrdil, že data jsou dobře vyhodnotitelná.

### 5.5.2 Časový harmonogram sběru dat

Výběr respondentů, příprava kontaktů pro dotazníkové šetření a rozhovory – prosinec 2018

Vytvoření dotazníků a předvýzkum – leden 2019

Rozeslání a sběr dat z dotazníkového šetření – únor 2019

Rozhovory – únor 2019

## 5.6 Techniky sběru dat

Pro výzkumnou část diplomové práce byl zvolen kvantitativní přístup zprostředkovaný dotazováním, přičemž podstatou dotazování je dle Reichela kladení otázek buď formou písemnou (dotazník) či mluvenou (rozhovor). Právě způsob získávání výzkumných informací touto formou je specifický pro sociální výzkum (Reichel, 2009, s. 99).

Pro naplnění hlavního cíle diplomové práce byla nejdříve zvolena technika dotazníku. Dotazník pro osobní trenéry obsahoval jak otázky:

1. **Uzavřené** – respondent vybíral jednu z nabídnutých odpovědí nebo i více odpovědí.
  - varianty odpovědí byly možné jak *dichotomické* (dvě možné varianty ano-ne), tak *polytomické* (výběr z více variant).
  - k vyjádření názoru respondenta bylo využito také *Likertovo škálování*.
2. **Otevřené** – otázky přinesly obsáhlejší nestandardizované odpovědi, které byly pro autorku pracněji vyhodnotitelné. Nicméně otázky věrněji zachytily pohled respondenta na otázku a předpokládá se, že jej podnítily k hlubšímu zamyšlení se nad tématem.
3. **Polouzavřené** – kombinovaly výhody otevřených a uzavřených otázek, kdy respondent měl možnost variantou „jiné“ vyjádřit volně svůj názor.

Dotazníky byly osobním trenérům fitness rozdány osobně prostřednictvím Fitness Managera na pracovních poradách, za 14 dní opět vyzvednuty a předány autorce ke zpracování.

Druhou použitou technikou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor, který byl realizován s 2 osobními trenéry fitness, v diplomové práci označení jako respondent A, respondent B. Rozhovory proběhly v únoru 2019, po domluvě s osobními trenéry přímo ve společnosti Form Factory s.r.o. (pobočka Form Factory Fitness Center Anděl). Jak uvádějí Skutil a kol. polostrukturovaný rozhovor je pravděpodobně nejrozšířenější podoba rozhovoru, při kterém se tazatel drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta (Skutil a kol. (2011, s. 91).

## 6 Analýza a výsledky výzkumného šetření

Analýza výsledků výzkumného šetření proběhla na základě poskytnutých údajů z dotazníkového šetření a dále na základě doplněných informací získaných

z polostrukturovaných rozhovorů. Z důvodu lepší orientace ve výsledcích není vyhodnocení odpovědí uvedeno ve stejném pořadí jako kladení otázek v dotazníku. V úvodní části prezentace a interpretace výsledků výzkumného šetření jsou popsány identifikační údaje, které byly v dotazníku zařazeny až v jeho závěrečné části. Dále následuje prezentace a interpretace dat, které se vážou k jednotlivým výzkumným otázkám. Odpovědi na otázky jsou vyobrazeny grafy, jsou popsány a vyhodnoceny. Tuto kapitolu doplňuje závěrečné shrnutí celého výzkumného šetření, kde jsou zodpovězeny 3 výzkumné otázky, které byly stanoveny pro naplnění hlavního cíle této diplomové práce.

## 6.1 Prezentace a interpretace výsledků výzkumného šetření

V této části diplomové práce jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření a výsledky polostrukturovaných rozhovorů. Každá otázka je spjata s grafem, ke kterému nalezneme vysvětlení a závěr jednotlivých otázek.

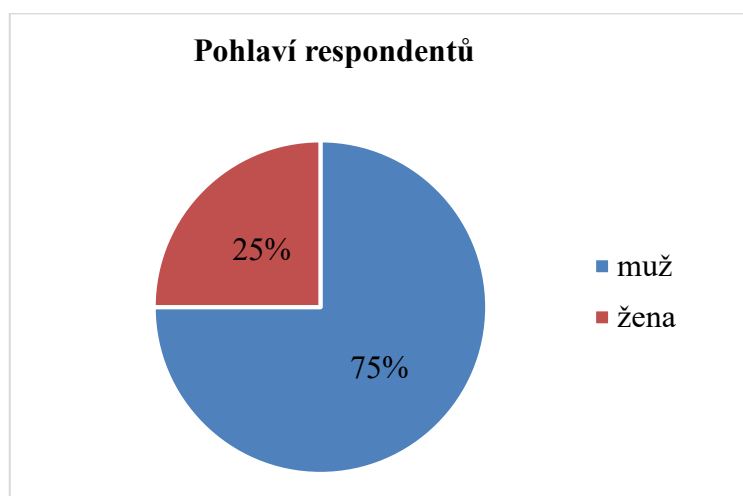
### Identifikační údaje respondentů

#### Otázka 18 – Jaké je vaše pohlaví?

Tabulka 5 – Pohlaví respondentů

Pohlaví respondentů		
Muž	54	75 %
Žena	18	25 %

(vlastní zpracování)



Graf 1 – Pohlaví respondentů (vlastní zpracování)

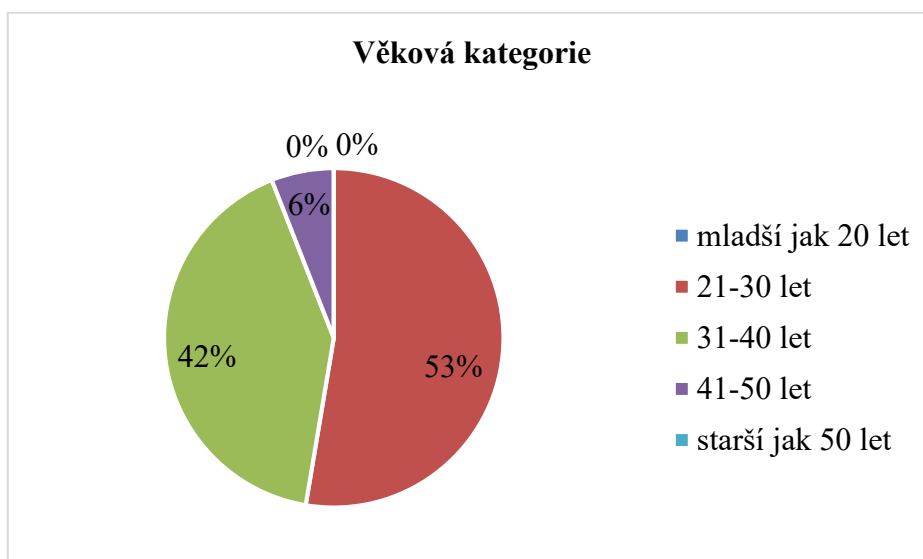
Otázka 18 zjišťovala, jaké je pohlaví respondentů. Z odpovědí vyplývá, že výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 54 mužů (tj. 75 %) a 18 žen (tj. 25 %).

**Otázka 19** – *Do jaké věkové kategorie spadáte?*

Tabulka 6 – Věková kategorie

<b>Věková kategorie</b>		
mladší jak 20 let	0	0 %
21-30 let	38	53 %
31-40 let	30	42 %
41-50 let	4	6 %
starší jak 50 let	0	0 %

(vlastní zpracování)



Graf 2 – Věková kategorie (vlastní zpracování)

Cílem otázky bylo zařadit respondenty do věkových kategorií. Žádný z dotazovaných respondentů nebyl mladší jak 20 let, ani starší jak 50 let. Největší počet respondentů (celkem 38, tj. 53 %) bylo ve věku 21-30 let. Druhou nejpočetnější věkovou kategorií (celkem 30 respondentů, tj. 42 %) byla kategorie ve věku 31-40 let. Pouze 4 respondenti, tj. 6 % byli ve věku 41-50 let. Závěrem této otázky je zjištění, že zkoumaná skupina osobních trenérů fitness se pohybuje převážně v mladším středním/středním věku.

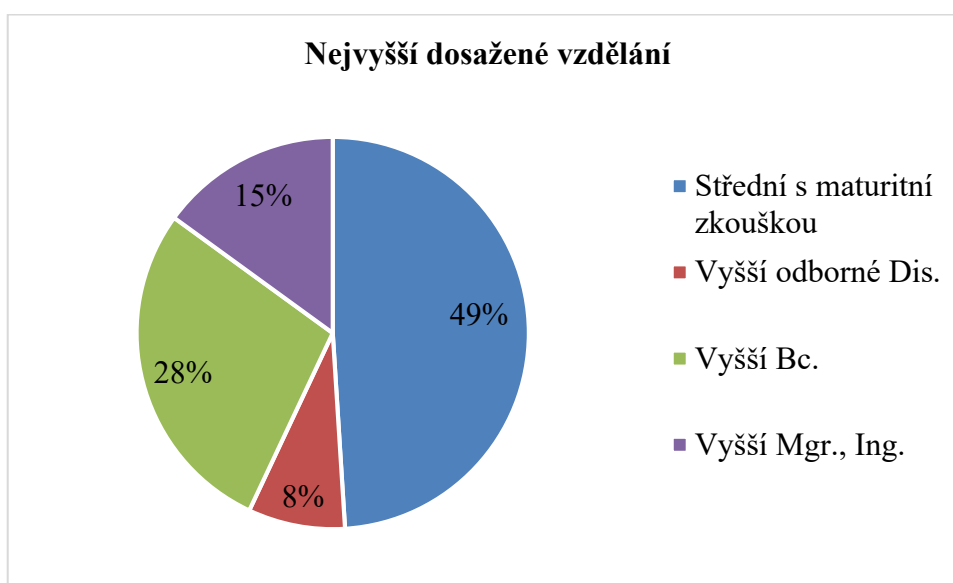
**Otázka 20** – *Jaké je vaše nejvyšší dosažené formální vzdělání?*



Tabulka 7– Nejvyšší dosažené vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání		
Střední s maturitní zkouškou	35	49 %
Vyšší odborné Dis.	6	8 %
Vyšší Bc.	20	28 %
Vyšší Mgr., Ing.	11	15 %

(vlastní zpracování)



Graf 3– Nejvyšší dosažené vzdělání (vlastní zpracování)

Tato položka ukazuje, jak osobní trenéři fitness přistupují ke svému vzdělávání. Nejvíce respondentů dosáhlo středního vzdělání s maturitní zkouškou, a to 35 respondentů, což je téměř polovina (49 %). Druhou nejpočetnější skupinou je 20 respondentů (tj. 28 %), kteří získali bakalářský titul na vysoké škole. Celkem 11 respondentů (tj. 15 %) uvedlo jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolský titul Ing. či Mgr. Pouze 6 dotazovaných (tj. 8 %) získalo titul Dis. na vyšší odborné škole.

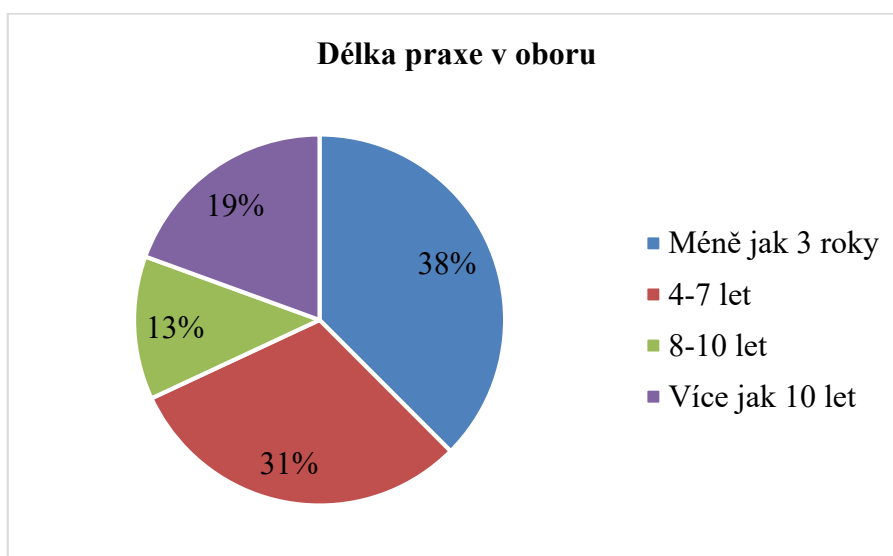
U většiny dotazovaných respondentů převládá střední vzdělání s maturitní zkouškou, které je pro výkon profese osobního trenéra fitness dle Národní soustavy povolání požadované jako minimální kvalifikační úroveň. I přes to, že vysokoškolské vzdělání není u osobních trenérů fitness povinné, výsledky signalizují to, že se respondenti neuspokojili pouze se středním vzděláním, ale měli potřebu pokračovat v dalším formálním vzdělávání, a to vysokoškolském.

**Otázka 21 – Jak dlouho vykonáváte profesi osobního trenéra?**

Tabulka 8 – Délka praxe v oboru

<b>Délka praxe v oboru</b>		
Méně jak 3 roky	27	38 %
4-7 let	22	31 %
8-10 let	9	13 %
Více jak 10 let	14	19 %

(vlastní zpracování)



Graf 4 – Délka praxe v oboru (vlastní zpracování)

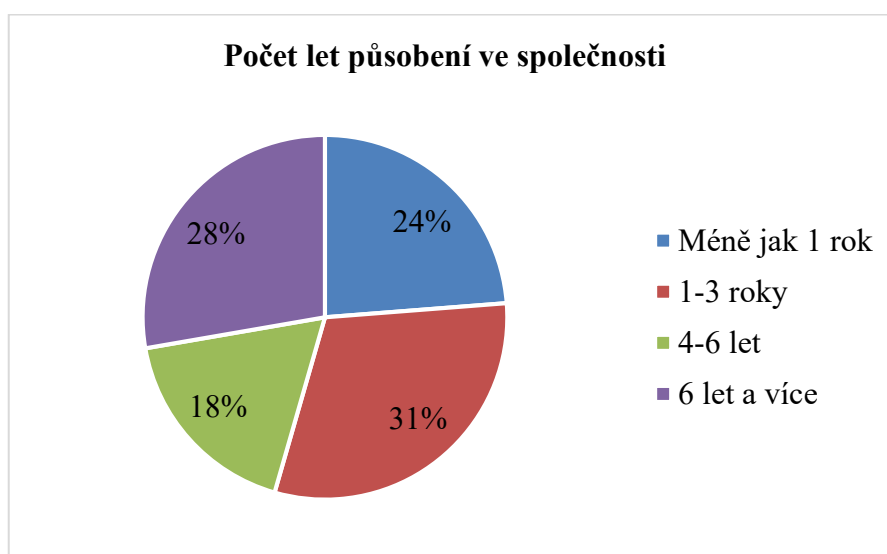
V otázce 21 bylo zjišťováno, jak dlouho vykonávají respondenti profesi osobního trenéra fitness. Z výsledků vyplývá, že ze všech respondentů celkem 27 osob (tj. 38 %) vykonává profesi osobního trenéra fitness méně jak 3 roky, 22 respondentů (tj. 31 %) má praxi v oboru 4-7 let. 14 respondentů (tj. 19 %) působí v oboru a vykonává profesi osobního trenéra fitness více jak 10 let a 8-10 let vykonává tuto profesi 9 trenérů, což je 13 %. Z výsledku této identifikační otázky vyplývá, že většina dotazovaných působí jako osobní trenéři fitness poměrně krátkodobě, neboť převažují trenéři s praxí méně jak 3 roky. Existují však i výjimky, které mají praxi v oboru více jak 10 let.

**Otázka 22 – Jak dlouho působíte v této společnosti?**

Tabulka 9 – Počet let působení ve společnosti

Počet let působení ve společnosti		
Méně jak 1 rok	17	24 %
1-3 roky	22	31 %
4-6 let	13	18 %
6 let a více	20	28 %

(vlastní zpracování)



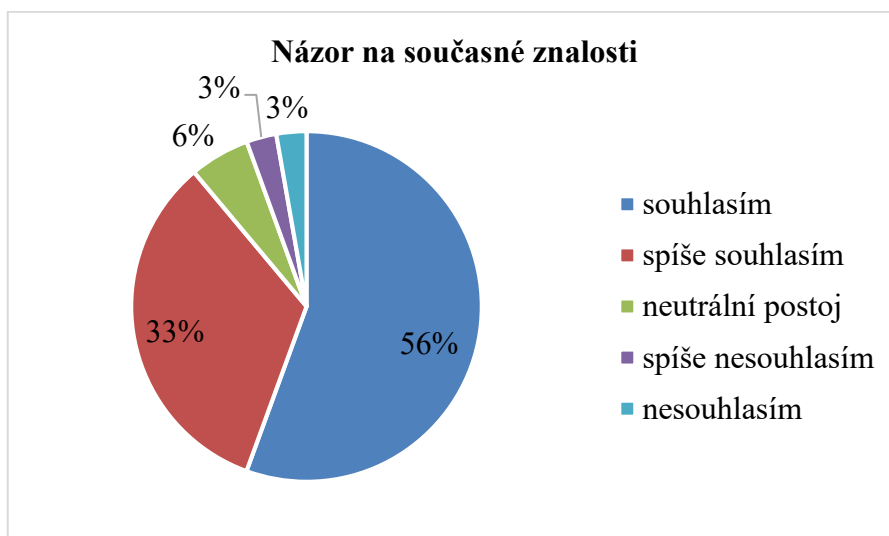
Graf 5 – Počet let působení ve společnosti (vlastní zpracování)

Otázka 22 měla za úkol zjistit, jak dlouho osobní trenéři fitness působí ve společnosti Form Factory s.r.o. Z celkového počtu dotazovaných působí ve společnosti 1-3 roky 22 respondentů, což je 31 %. Osob působících ve společnosti 6 let a více je 20 (tj. 28 %). Nových osobních trenérů fitness, kteří ve společnosti působí méně jak 1 rok, je 17 (24 %) a respondentů působících ve společnosti 4-6 let je celkem 13, tj. 18 %.

Vzhledem k tomu, že téměř shodné zastoupení mají skupiny osobních trenérů fitness, kteří ve společnosti Form Factory s.r.o. působí 1-3 roky a 6 let a více, z výsledků lze vyvodit, že ve společnosti působí jak poměrně noví, tak loajální pracovníci.

**Otázky vztahující se k výzkumné otázce č. 1 – Jaké potřeby mají osobní trenéři fitness v oblasti vzdělávání?**

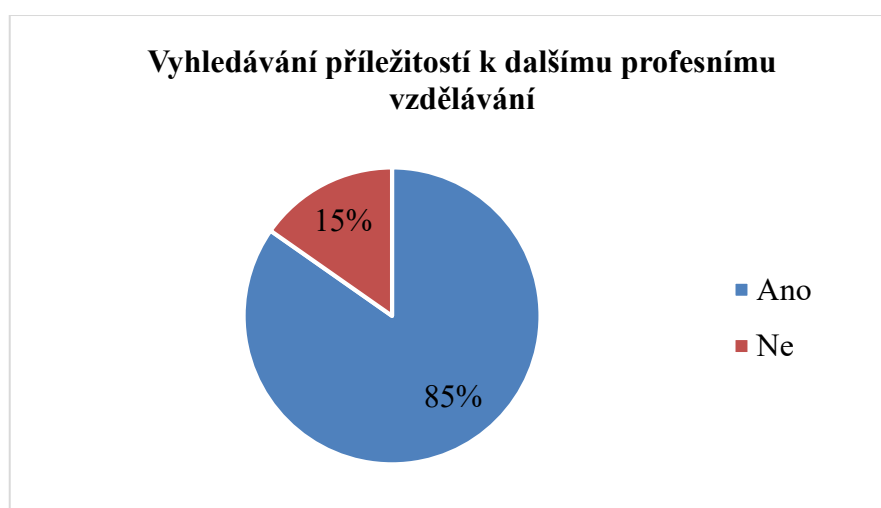
**Otázka 1** – *Zastáváte názor, že jsou vaše současné znalosti dostačující pro výkon profese osobního trenéra fitness?*



Graf 6 – Názor na současné znalosti (vlastní zpracování)

Ve společnosti Form Factory s.r.o. působí celkem 40 osobních trenérů fitness (což je více jak polovina, konkrétně 56 %), kteří se plně ztotožňují s názorem, že jejich současné znalosti jsou dostačující k výkonu jejich profese. Další velmi početnou skupinou je 24 respondentů (tj. 33 %), kteří odpověděli, že spíše souhlasí. Pouze 2 respondenti (3 %) vyjádřili ten názor, že jejich znalosti spíše nejsou dostačující pro výkon profese osobního trenéra fitness. Stejný počet respondentů odpověděli, že jejich znalosti jsou zcela nedostačující.

**Otázka 2 – Vyhledáváte aktivně příležitosti se dále profesně vzdělávat?**

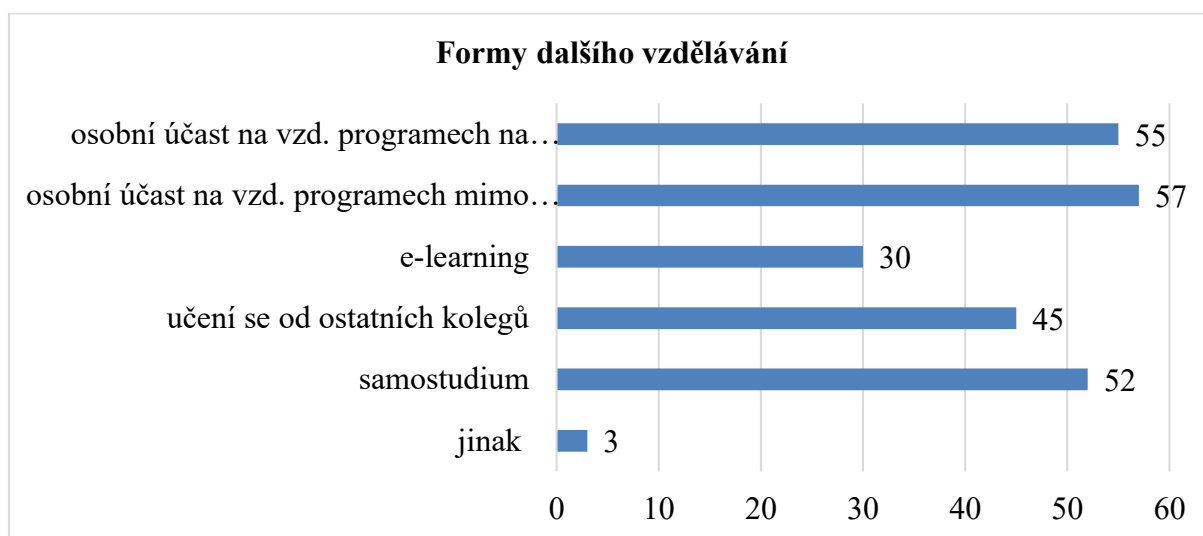


Graf 7 – Vyhledávání příležitostí (vlastní zpracování)

Z výše uvedeného grafu 7 vyplývá, že i přesto, že si respondenti myslí, že jejich znalosti pro výkon profese osobního trenéra fitness jsou dostačující či spíše dostačující, aktivně sami

vyhledávají možnosti, jak se dále profesně vzdělávat. Zájem o další vzdělávání a rozvoj je vzhledem k tématu diplomové práce nutné považovat za velmi významný faktor. Celkem 61 respondentů (85 %) uvedlo, že aktivně vyhledávají příležitosti, jak se dále profesně vzdělávat., což je autorkou vnímáno jako velmi pozitivní. 15 % dotázaných (11 respondentů) uvedlo opak.

**Otázka 3** – *Jakou formou by se podle vás měli osobní trenéři fitness dále vzdělávat? (možnost více odpovědí)*



Graf 8 – Formy dalšího vzdělávání (vlastní zpracování)

Otázka týkající se preferované formy dalšího vzdělávání je znázorněna v grafu 8. Celkem 57 respondentů preferuje při dalším vzdělávání osobní účast na vzdělávacích programech, které se konají mimo pracoviště. Velmi podobný počet, a to celkem 55 dotázaných si myslí, že by se trenéři fitness měli vzdělávat přímo na pracovišti, ideálně formou prezenčního vzdělávání. Velmi početné zastoupení odpovědí mělo také samostudium, které jako ideální formu uvedlo 52 respondentů. Zajímavým zjištěním bylo, že celkem 45 respondentů považují učení se od kolegů a sdílení znalostí a zkušeností za ideální formu dalšího profesního vzdělávání. V odpovědích byla zaznamenána také forma, která využívá informační a komunikační technologie, a to e-learning. Tuto odpověď zaznamenalo celkem 30. respondentů.

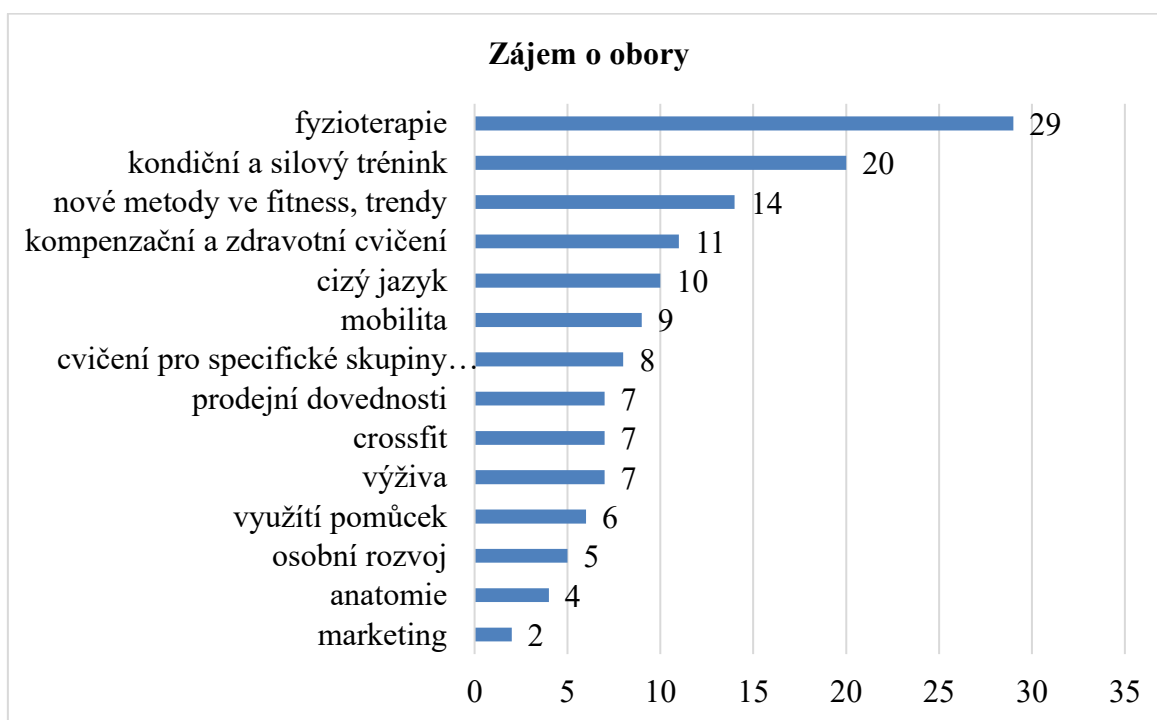
Do odpovědi „jinak“ bylo možné uvést další formy vzdělávání, které považují osobní trenéři za důležité. Zde jsou zaznamenané odpovědi:

1x „Tvořit si názor na základě vlastních zkušeností.“

1x „Vše, co může posunout dál.“

1x „Spolupráce s odborníky (např. fyzioterapeuti, lékaři, maséři atd.)“

**Otázka 4 – Ve kterých tematických oblastech byste se jako osobní trenér fitness měl zájem vzdělávat? Prosím vypište.**

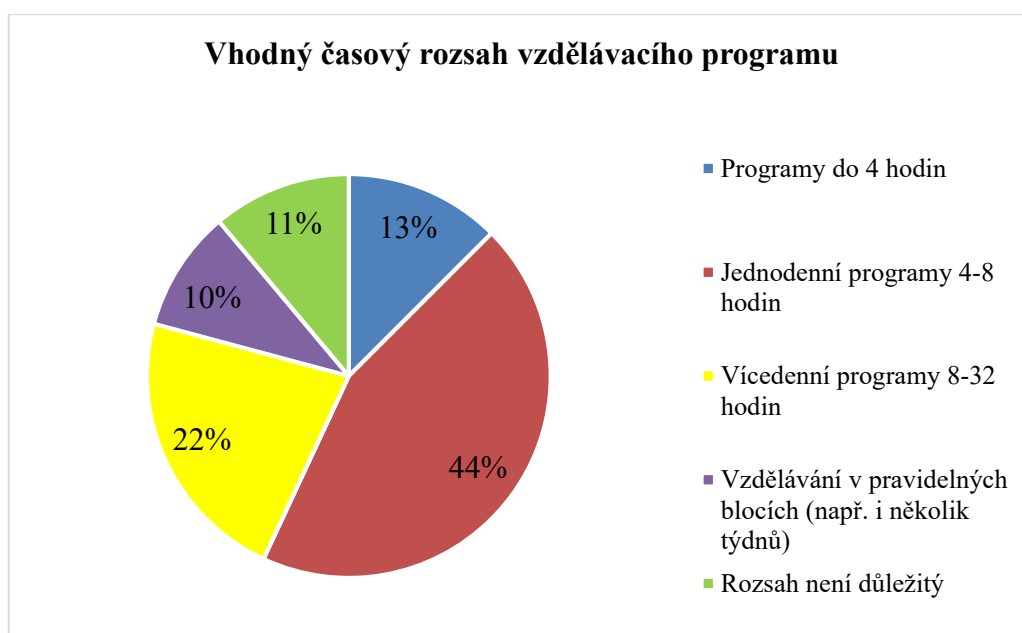


Graf 9 – Zájem o obory (vlastní zpracování)

Dalším dotazem v šetření bylo, v jaké oblasti by se účastníci měli zájem vzdělávat. Vzhledem k tomu, že v otázce nebyl určen limit odpovědí, celkem bylo zaznamenáno 139 různých oblastí, což jsou v průměru téměř 2 odpovědi na respondenta. Největšímu zájmu čelil obor fyzioterapie, ve které má zájem se vzdělávat celkem 29 respondentů. Dalších 20 osobních trenérů fitness má zájem o více informací ke kondičnímu či silovému tréninku, 14 z respondentů projevilo zájem o nové metody či trendy ve fitness. Následně měli respondenti zájem o kompenzační a zdravotní cvičení (celkem 11 respondentů), hned za touto skupinou je celkově 10 respondentů, kteří měli zájem o studium cizího jazyka. V odpovědi byly dále zaznamenány oblasti: mobilita (9 respondentů) a cvičení pro specifické skupiny jako jsou senioři, děti či těhotné a po porodu (8 respondentů). Stejný počet respondentů, a to celkem 7, odpověděli, že by měli zájem se vzdělávat v oblasti prodejních dovedností, crossfitu a výživy. V oblasti využívání fitness pomůcek mělo zájem se vzdělávat 6 respondentů, 5 respondentů v oblasti osobního rozvoje, 4 v anatomii a pouze 2 respondenti v marketingu.

Z odpovědí lze vyvodit, že i přesto, že byly identifikovány oblasti týkající se zejména výkonu profese osobního trenéra fitness, odpovědi zahrnují i aktivity výchovně-vzdělávacího či poznávacího charakteru a dochází tedy k prolínání jak subsystému dalšího profesního vzdělávání, tak vzdělávání zájmového.

**Otázka 5** – *Jaký je dle vašeho názoru vhodný časový rozsah vzdělávacích programů dalšího profesního vzdělávání osobních trenérů fitness?*



Graf 10 – Vhodný časový rozsah vzdělávacího programu (vlastní zpracování)

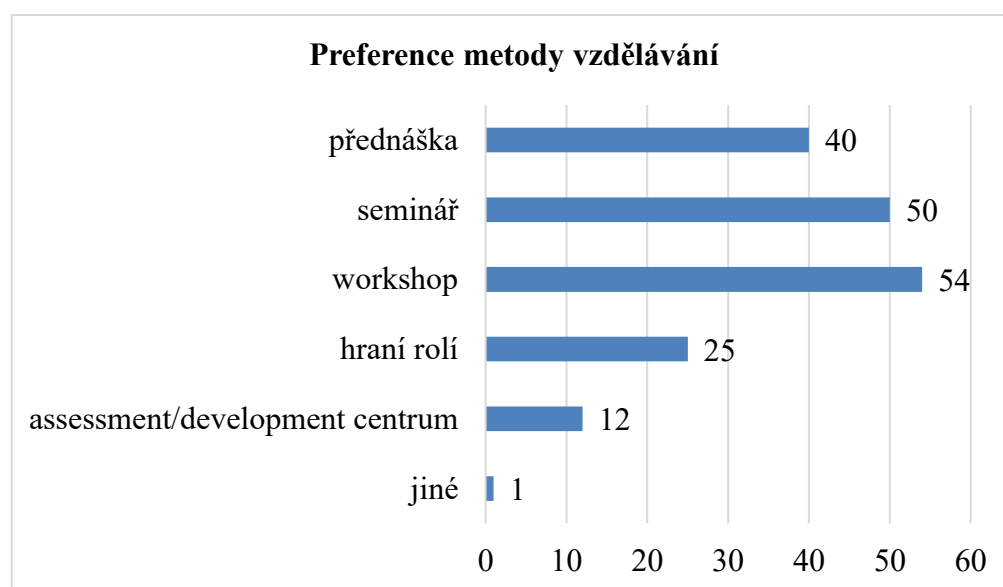
Jako další byla zvolena otázka týkající se toho, jaký preferují osobní trenéři fitness časový rozsah vzdělávacího programu. Celkem 32 respondentů, což je téměř polovina dotázaných, dala přednost programům jednodenním, které se většinou konají v rozsahu 4-8 hodin. 16 respondentů upřednostňovalo programy vícedenní konající se zpravidla 8-32 hodin. Třetí skupinou je 9 respondentů, kterým vyhovoval vzdělávací program čtyřhodinový, pouze 7 respondentů preferovalo vzdělávání v pravidelných blocích, které jsou někdy realizované jako několikátýdenní programy. Pro celkem 8 respondentů není rozsah vzdělávacího programu důležitý. Z toho vyplývá, že osobní trenéři fitness upřednostňují spíše jednodenní či dvoudenní programy. Je tedy pravděpodobné, že o jeden až dvoudenní vzdělávací program v rozmezí 4-32 hodin bude v případě nabídky největší zájem.

V rámci polostrukturovaného rozhovoru byla tato otázka rozšířena o otázku: *Jaký den pro konání semináře či workshopu preferujete?*

Respondent A – „Pokud by nějaká taková akce byla v rámci Form Factory zorganizována, určitě preferuju všední dny. Mám rodinu a víkendy trávíme většinou společně mimo Prahu, protože jsem v týdnu jinak hodně pracovní vytížený. Co se týče času, tak ideálně v mimo špičkový čas, kdy je na to více prostor – takže někdy mezi 9-15 hodinou. Brzo ráno většinou trénuju s lidmi, kteří chtějí cvičit před prací, večer mám zase klienty, které trénuji po jejich pracovní době.“

Respondent B – „Všichni moji současní klienti upřednostňují tréninky o víkendu anebo odpoledne/k večeru. Takže mám čas v podstatě kdykoliv od rána do přibližně 5 odpoledne. Vždy se dá ale vše zorganizovat dle možností a případně domluvou s klientem.“

**Otázka 6 – Které z metod vzdělávání preferujete? (možnost více odpovědí)**



Graf 11 – Preference metody vzdělávání (vlastní zpracování)

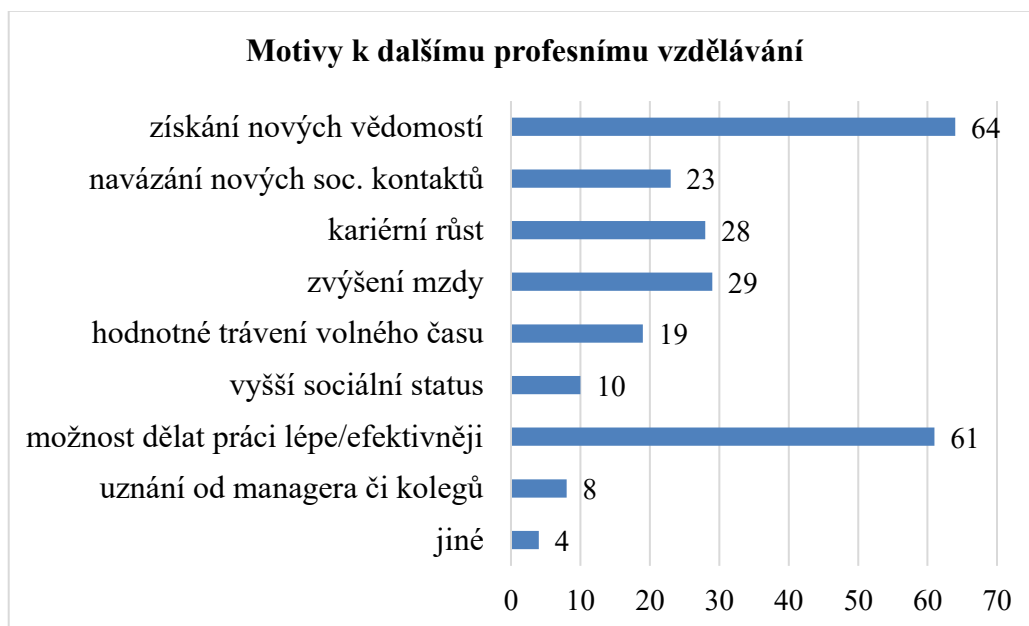
Celkem 54 respondentů uvedlo, že nejvíce preferovanou metodou je workshop, který je zaměřený zejména na výcvik praktických dovedností a technik. Další početnou skupinou byli respondenti (celkem 50 odpovědí), kteří dávají přednost semináři, v rámci kterého jde o teoretický výklad, který je kombinován s diskuzí mezi lektorem a účastníky. Dále bylo zaznamenáno celkem 40 odpovědí, kdy respondenti preferují vzdělávání metodou přednášky, která přináší pouze teoretický výklad a 25 osobních trenérů fitness upřednostňovalo tzv. inscenační metodu – hraní rolí, v rámci které se účastníci učí dle určité modelové situace. 12 respondentů dále uvedlo jako preferovanou metodu assessment/development centrum. V možnosti jiné byla také zaznamenána odpověď:



1x „Nepreferuji vyloženě jednu konkrétní metodu. Nebráním se ničemu.“

## Otázky vztahující se k výzkumné otázce č. 2 – Jaké potřeby mají osobní trenéři fitness v oblasti rozvoje?

**Otázka 7** – Co považujete pro vás za hlavní/největší motivy k dalšímu vzdělávání? (možnost více odpovědí)



Graf 12 – Motivy k dalšímu profesnímu vzdělávání (vlastní zpracování)

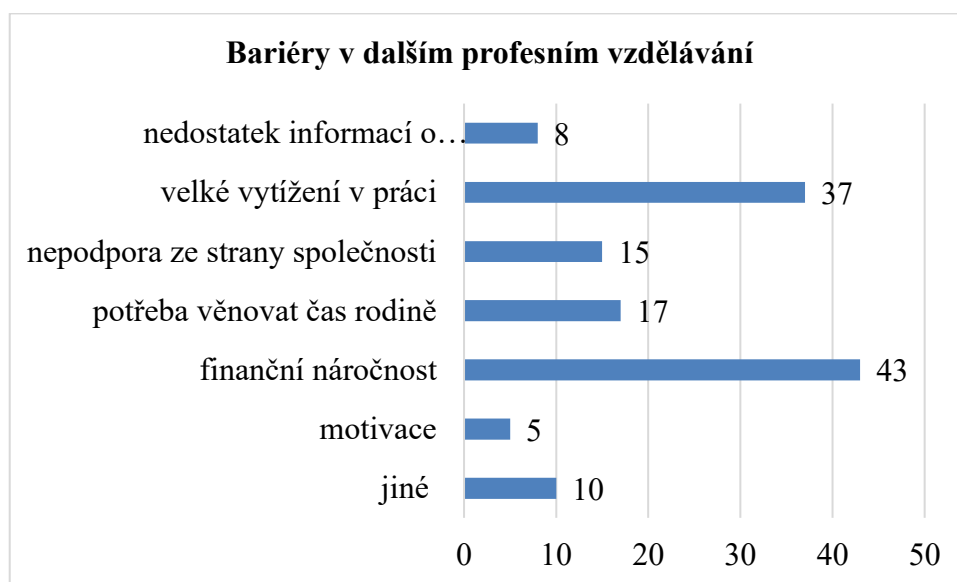
Respondenti označili za nejvíce motivující fakt, že díky dalšímu vzdělávání získávají nové vědomosti a znalosti. Tato odpověď byla označena hned 64krát, což je téměř 90 % ze všech dotazovaných. Druhou nejčastěji označenou odpovědí byla možnost dělat svou práci lépe/efektivněji. Tato odpověď byla označena 61krát. Z výsledků této otázky vidíme, že motivace je skutečně úzce spjata a navázána na úspěšnost v práci. Dále byly uváděny odpovědi jako zvýšení mzdy (29krát), kariérní růst (28krát) či navázání sociálních kontaktů (21krát). Celkem 19 respondentů vnímá další vzdělávání jako hodnotné trávení volného času. Motivy typu získání vyššího sociálního statusu či uznání od managera či kolegů se zdají být v dnešní době spíše upozaděny. Vzhledem k tomu, že tento typ otázky byl polootevřený, respondenti mohli vyjádřit i další motivy k dalšímu vzdělávání – týkají se zejména jejich vnitřní motivace.

3x „Pocit dobře odvedené práce.“

1x „Pomoc klientům.“

1x „Být nejlepší verze sebe samotného.“

**Otázka 8** – Co vnímáte jako největší překážky, které brání vašemu profesnímu rozvoji?  
(možnost více odpovědí)



Graf 13 – Bariéry v dalším profesním vzdělávání (vlastní zpracování)

Za největší bariéru v dalším profesním vzdělávání považují osobní trenéři fitness finanční náročnost jednotlivých vzdělávacích programů. Jedná se tedy o bariéru situační. Tuto odpověď označilo celkem 43 ze 72 dotázaných, což je 60 % respondentů. Dále velmi často uváděnou překážkou bylo velké vytížení v práci, což označilo celkem 37 respondentů. Je také potřeba brát v potaz, že jelikož jsou dotazovaní jedinci z velké většiny ve středním věku a s největší pravděpodobností mají již rodinu, pro celkem 17 respondentů je čas věnovaný právě rodině bariérou. Pro společnost může být alarmující zjištění, že poměrně velký počet respondentů (15) cítí nepodporu v dalším vzdělávání ze strany společnosti. Pouze několik respondentů (8) je toho názoru, že nejsou dostatečně informováni o nabídce vzdělávacích možností, minimum dotazovaných poté hledá příčiny neúčasti na dalším vzdělávání u sebe, s motivací má problém pouze 5 respondentů.

V kolonce „jiné“ se objevilo celkem 10 dalších různých odpovědí, které nebyly v možnostech výběru:

3x „Nemám překážky.“

2x „Jiné priority.“

1x „Pravidla pro přijetí na VŠ.“

- 1x „Futsal.“
- 1x „Málo kvalitních kurzů.“
- 1x „Čas věnovaný studiu VŠ.“
- 1x „Oddělení dobrých kurzů od těch špatných.“

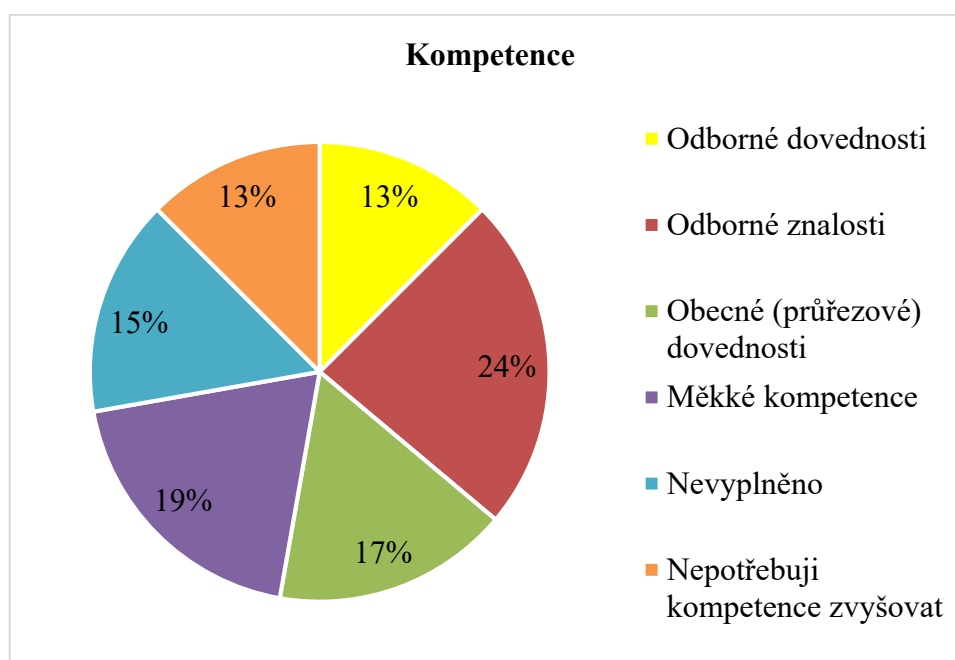
O bariérách v dalším vzdělávání autorka hovořila v rámci rozhovoru s jednotlivými respondenty. Konkrétně byla položena otázka: „*Myslíte si, že hlavní překážkou v dalším vzdělávání je zejména finanční náročnost jednotlivých vzdělávacích programů?*“

Respondent A – „*Je pravda, že některé kurzy jsou opravdu dražší, např. kurz DNS od Koláře stojí přibližně 7 tisíc za 1 sérii. V ideálním případě je dobré absolvovat série 3. Takže se to potom nasčítá. Máte však zaručenou kvalitu, koncept DNS vyučují, jak čeští, tak mezinárodně certifikovaní instruktoři. Čili si myslím, že není na škodu investovat i do kurzů, které jsou dražší. Přeci jen je to investice do vlastního vzdělávání a rozvoje.*“

Respondent B – „*V dnešní době jsou úplně neuvěřitelné možnosti, kde čerpat informace zcela zdarma. Kvalitní obsah blogů, podcastů či videí je obrovský a vám stačí jen nad nimi trávit čas. Horší je pak to, že pro velkou většinu obsahu to chce znát angličtinu a pokud ji neumíte, chce to na tom začít pracovat.*“

**Otázka 9** – *Které kompetence (tj. schopnosti a dovednosti) vám nejvíce chybějí k tomu, abyste svou práci dělali/a excelentně? Prosím vypište.*

Analýza vzdělávacích a rozvojových potřeb zahrnuje určení kompetencí osobních trenérů fitness. V této otázce byli respondenti požádáni, aby uvedli ty, které jim chybějí nejvíce k tomu, aby svou práci dělali excelentně. Všechny uvedené odpovědi byly rozčleněny do 4 kategorií – odborné dovednosti, odborné znalosti, obecné (průřezové) dovednosti a měkké kompetence. Nejvíce respondentům (17, tj. 24 %) chybí odborné znalosti, další skupině respondentů (14, tj. 19 %) chybí měkké (interpersonální) kompetence. 13 % respondentům (celkem 9 dotázaných) chybí odborné dovednosti, totožný podíl respondentů uvedlo, že všechny kompetence, které potřebují pro výkon profese osobního trenéra fitness, již mají. Obecné (průřezové) znalosti chybí 12 respondentům, tj. 17 % dotázaných. 15 % respondentů (celkem 11) odpověď nevyplnili.



Graf 14 – Kompetence (vlastní zpracování)

Následující tabulka 10 přináší výčet všech konkrétních kompetencí, které osobní trenéři fitness postrádají k tomu, aby mohli svou profesi vykonávat excelentně. Zejména v oblasti odborných znalostí a měkkých kompetencí můžeme sledovat kompetence k celoživotnímu učení, které představují schopnosti a ochotu přijímat nové informace, mít touhu po poznání, zdokonalovat sám sebe, hledat a nalézat informace, investovat čas a energii do svého rozvoje, osvojit si nové dovednosti. Uspořádání kompetencí bylo inspirováno dle Národní soustavy povolání (NSP, 2017, [cit. 2019-03-23]).

Tabulka 10 – Kompetence

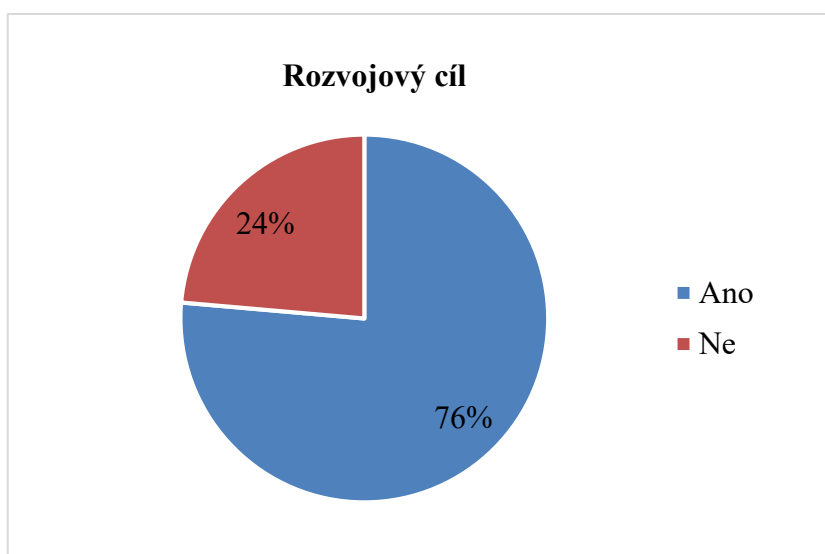
druh kompetence	chybějící kompetence osobního trenéra fitness
<b>odborné dovednosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3x umět lépe diagnostikovat fyzický/psychický stav klienta;</li> <li>- 2x využívat fitness pomůcky;</li> <li>- 1x navázat kontakt s klientem;</li> <li>- 1x rozšířit vybavení fitness centra;</li> <li>- 1x orientovat se v trendech, nových metodách;</li> <li>- 1x naučit se lépe využívat prostor posilovny;</li> </ul>
<b>odborné znalosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 13x znalost fyzioterapie;</li> <li>- 3x znalost anatomie;</li> <li>- 1x znalost problematiky cvičení s těhotnými a po porodu;</li> </ul>

<b>obecné (průřezové) dovednosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 l x cizí jazyk;</li> <li>- 1 x sales dovednosti;</li> </ul>
<b>měkké kompetence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3x zvýšit si odbornost;</li> <li>- 2x umět více analyzovat mé silné a slabé stránky;</li> <li>- 2x specializovat se na konkrétní oblast cvičení;</li> <li>- 1x mít vysokoškolský titul;</li> <li>- 1x mít lepší sociální chování, být větší extrovert;</li> <li>- 1x být aktivnější vzhledem k vyhledávání příležitostí se vzdělávat;</li> <li>- 1x umět řešit problémy komplexněji;</li> <li>- 1x spolupracovat s kolegy;</li> <li>- 1x být asertivní;</li> <li>- 1x umět řešit problematické situace s klienty.</li> </ul>

(vlastní zpracování)

#### **Otázka 10** – Máte stanoven nějaký rozvojový cíl na tento rok?

Jednou z největších příčin, proč většina osob nedosáhne svých snů, přání či cílů je, že si jej nestanoví. Právě stanovení cílů můžeme považovat za důležitý krok při plánování osobního rozvoje pracovníka. Na následujícím grafu 15 je znázorněn procentuální podíl respondentů, kteří si na tento rok stanovili rozvojový cíl. Celkem 55 respondentů, což je 76 % odpovědělo kladně, což znamená, že rozvojový cíl mají stanoven. Zbývajících 17 respondentů (24 %) si žádný rozvojový cíl na tento rok nestanovilo.



Graf 15 – Rozvojový cíl (vlastní zpracování)

#### **Otázka 11** – Pokud ano, jaký konkrétně?

V případě kladné odpovědi na předcházející otázku 10, byly respondenty specifikovány níže uvedené rozvojové cíle. Jako velmi pozitivní je autorkou vnímána skutečnost, že všech 55 respondentů, kteří si stanovili rozvojový cíl, zároveň měli potřebu uvést konkrétně jaký. Některé z těchto odpovědí byly v jiném znění, ale vyjadřovaly značně podobný rozvojový cíl, tudíž byly shrnuty do těchto odpovědí. Uvedené rozvojové cíle byly velmi různorodé, vztahovaly se nejen k profesní dráze jedinců, ale i směrem k osobnímu rozvoji.

21x „*Absolvovat seminář, workshop, ...*“ (v odpovědích jsme zaznamenali i konkrétní typy – např. DNS, EXOS, kurz první pomoci, mezinárodní kurz, CORE, kurz pro těhotné a po porodu, kurz trenéra II. třídy, kurz na využívání fitness pomůcek)

7x „*Zaměřit se více na potřeby klientů.*“

4x „*Rozšířit si znalosti v oblasti fyzioterapie.*“

4x „*Dozvědět se více o výživě.*“

4x „*Začít studovat vysokou školu.*“

2x „*Obnovit si dosavadní znalosti a vědomosti.*“

2x „*Zaměřit se na online business.*“

2x „*Zdokonalit se v cizím jazyku.*“

2x „*Zúčastnit se fitness soutěže.*“

2x „*Zvýšit svou odbornost.*“

1x „*Dokončit vysokou školu.*“

1x „*Coaching – získat certifikaci / osobní rozvoj.*“

1x „*Přečíst si knihy o trenérství, fitness trendech, nových metodách.*“

1x „*Vydržet ve stojce 1 minutu.*“

1x „*Založit vlastní vzdělávací kurz.*“

**Otázky vztahující se k výzkumné otázce č. 3 – Vytváří vybrané společnost podmínky pro vzdělávání a rozvoj osobních trenérů fitness?**

**Otázka 12** – *Jak celkově hodnotíte stav vzdělávání a rozvoje na vašem pracovišti? Použijte stupnici od 1 (nejlepší) do 5 (nejhorší)*



Graf 16 – Stav vzdělávání a rozvoje na pracovišti (vlastní zpracování)

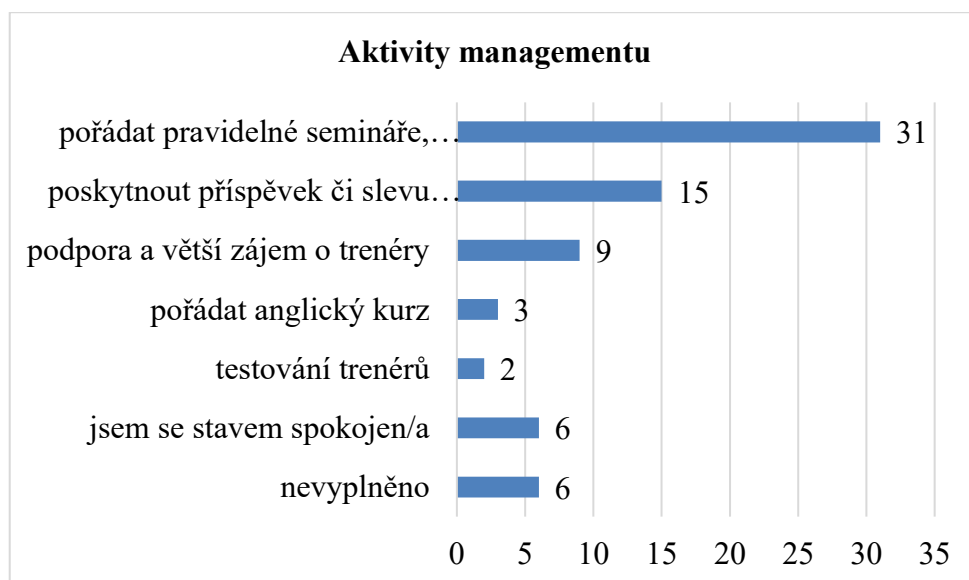
Respondenti měli v této otázce vyjádřit názor, jak hodnotí stav vzdělávání a rozvoje na jejich pracovišti pomocí stupnice 1-5. Číslo jedna představovalo nejlepší hodnocení a číslo 5 představovalo nejhorší hodnocení. Největší skupina respondentů (24 respondentů, 33 %) hodnotí stav vzdělávání a rozvoje na pracovišti průměrně, a to stupněm 3. 31 % dotazovaných, což je 22 osob, uvedlo stupeň 2. 13 % respondentů (tj. 10) hodnotilo nejhorším stupněm 5. Pouze 10 %, což je 7 respondentů hodnotilo stav vzdělávání a rozvoje na pracovišti stupněm 1, čili nejlepším hodnocením.

Při výpočtu průměru ze všech odpovědí respondentů vyšel průměr 2,9. Výsledek signalizuje určité nedostatky v oblasti vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci.

**Otázka 13 – Co může udělat management společnosti pro to, aby se tento stav zlepšil?**

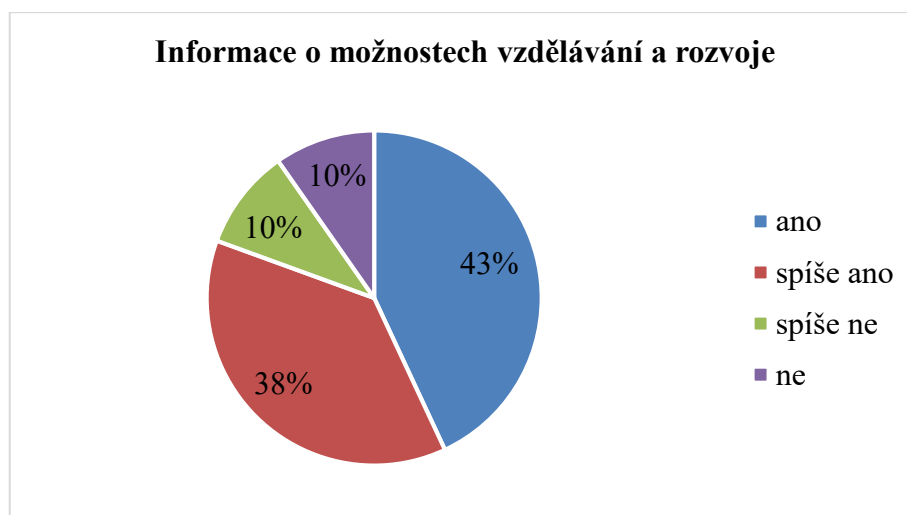
Tato volná otázka přinesla následující odpovědi. Některé z těchto odpovědí byly v jiném znění, ale vyjadřovaly podobný názor a byly proto shrnuty uvedeny do těchto kategorií. Dotazovaní (celkem 31) uvedli nejvíce odpověď, že by se management společnosti měl zaměřit na organizování pravidelných seminářů, které by mohly být přínosem pro jejich stávající profesi osobních trenérů fitness. Dále by 15 respondentů ocenilo, pokud by společnost poskytla příspěvek na vzdělávací aktivitu či na ni vyjednala slevu. Pro hodnocení stávajícího stavu vzdělávání a rozvoje na pracovišti hrála roli podpora a zájem o trenéry, které 9 respondentů hodnotí jako nedostatečné. Respondenti by dále ocenili, pokud by společnost pořádala anglický kurz, tuto odpověď označili 3 respondenti. 2 respondenti uvedli

testování trenérů. 6 respondentů je se současným stavem spokojena, proto není třeba žádných dalších kroků, 6 dotazovaných na otázku neodpovědělo.



Graf 17 – Aktivity managementu (vlastní zpracování)

**Otázka 14** – *Máte dostatek informací o možnostech vzdělávání a rozvoje nabízených na vašem pracovišti?*



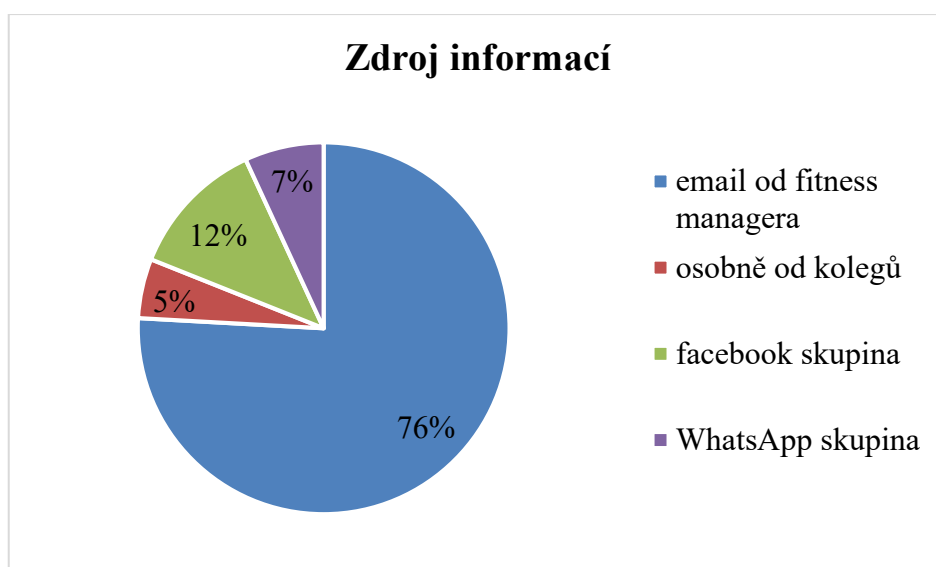
Graf 18 – Informace o možnostech vzdělávání a rozvoje (vlastní zpracování)

Otázka 14 byla zaměřena na to, zda mají osobní trenéři fitness dostatek informací o možnostech vzdělávání a rozvoje na jejich pracovišti. Většina respondentů uvedla, že je s informacemi spokojena. Odpověď ano zvolilo 43 % respondentů, což je celkem 31 dotazovaných, odpověď spíše ano zvolilo 38 % respondentů, tedy 27 respondentů. Informovanost ze strany společnosti je tedy možné považovat za dostatečnou.



Avšak je třeba se zaměřit na odpovědi, kdy 7 respondentů uvedlo, že dostatek informací o možnostech vzdělávání a rozvoje ve společnosti spíše nemá a 7 respondentů tyto informace nemá vůbec. Společnost by se tedy měla zaměřit na odstranění této mezery v informovanosti.

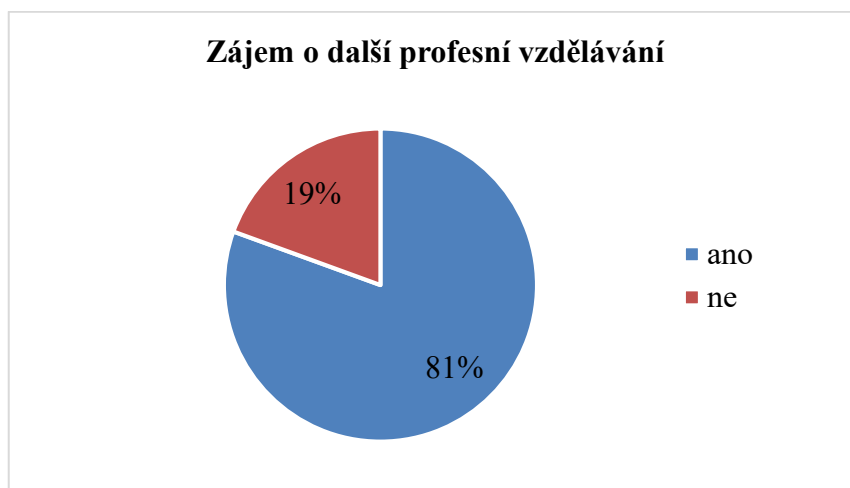
**Otázka 15** – *Pokud jste odpověděli v této otázce ano či spíše ano, prosím uveďte, odkud získáváte informace o možnostech vzdělávání a rozvoji na vašem pracovišti.*



Graf 19 – Zdroj informací (vlastní zpracování)

Výše uvedený graf 18 přináší výsledky otázky 15, která zjišťovala, z jakých zdrojů získávají respondenti informace o nabízených vzdělávacích aktivitách. Tato otázka byla položena volně a respondenti, kteří odpověděli v předchozí otázce 14, že mají či spíše mají informace o možnostech vzdělávání a rozvoje na pracovišti, měli možnost vyjádřit všechny možné zdroje. Zaznamenáno bylo celkem 58 odpovědí, které přinesli 4 hlavní zdroje využívající zejména IT technologie. Nejvíce využívaným komunikačním zdrojem v organizaci je email, který od Fitness Managerů dostává 44 respondentů, což je 76 % ze všech dotázaných. 12 % respondentů, tj. 7, sleduje facebookovou skupinu. 7 % dotázaných (4 respondenti) se o možnostech vzdělávání a rozvoje ve společnosti dovídá zejména z WhatsApp aplikace, která umožňuje výměnu (nejen) textových zpráv. Zdrojem informací je také sdílení mezi jednotlivými osobními trenéry, což praktikují 3 respondenti (5 % dotázaných).

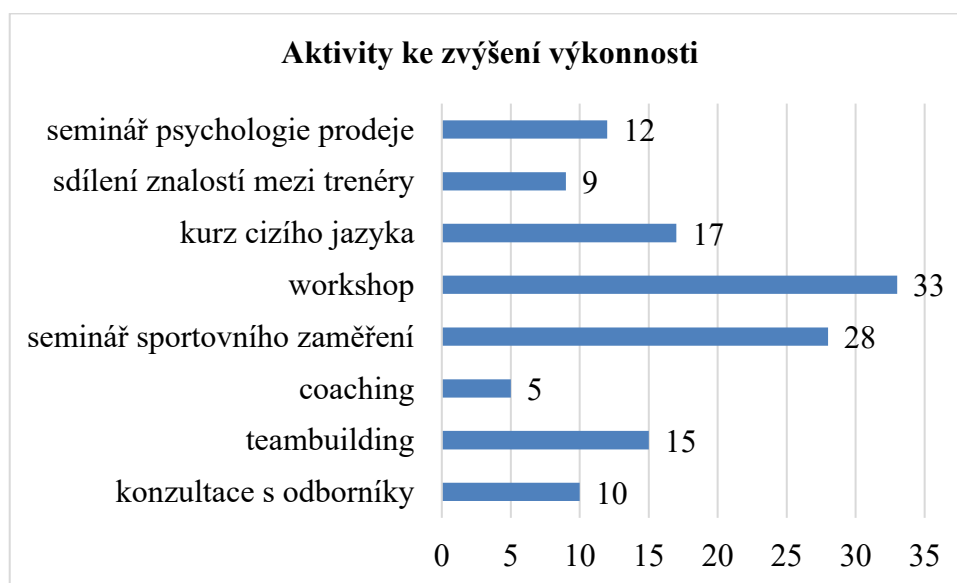
**Otázka 16** – *Uvítali byste možnost svého dalšího profesního vzdělávání poskytovaného společností Form Factory s.r.o.?*



Graf 20 – Zájem o další profesní vzdělávání (vlastní zpracování)

Graf 19 ukazuje, že se osobní trenéři fitness staví kladně k možnostem dalšího vzdělávání a rozvoji na pracovišti, což lze v rámci této diplomové práce považovat za důležitý faktor. Celkem 81 %, což je 58 dotazovaných, je zcela nakloněno k tomu se dále profesně vzdělávat přímo v organizaci, tzn. mají zájem si zvyšovat či prohlubovat svou kvalifikaci. Naopak 19 %, tj. 14 respondentů o další profesní vzdělávání v rámci společnosti zájem nemá. Nelze tedy předpokládat, že se tito jedinci v budoucnu zúčastní jakéhokoliv vzdělávacího programu organizovaného společností Form Factory s.r.o.

**Otázka 17-** *Pokud ano, uveďte, maximálně 3 typy vzdělávacích či rozvojových aktivit, které by Vám osobně pomohly ke zvýšení výkonnosti na vašem pracovišti, popřípadě jaké byste uvítali?*



Graf 21 – Aktivity pro zvýšení výkonnosti (vlastní zpracování)

Tato otázka byla otevřená a respondenti měli uvést maximálně 3 vzdělávací či rozvojové aktivity, které by jim pomohly ke zvýšení výkonnosti na pracovišti, případně které by uvítali. Z této otázky vyplynulo celkem 8 typů různých aktivit. Respondenti vyjádřili zájem nejvíce o workshop (celkem 33 respondentů), dále 28 respondentů by uvítalo seminář sportovního zaměření. 17 respondentů projevilo velký zájem o kurz cizího jazyka. Zajímavým zjištěním bylo, že 15 dotazovaných by mělo zájem o teambuilding. Dá se tedy předpokládat, že by tuto akci rádi využili pro upevnění vztahů v organizaci, případně by rádi poznali i jiné osobní trenéry fitness, kteří působí ve stejné společnosti. Skupina 12 respondentů projevila zájem o seminář týkající se psychologie prodeje, 10 respondentů o konzultace s profesionály/odborníky. 9 dotazovaných by rádi sdíleli znalosti mezi osobními trenéry fitness a 5 dotazovaných by ocenilo coaching, metodu, která by pomohla rozvíjet jejich osobnost.

## **6.2 Shrnutí výsledků výzkumného šetření**

V rámci výzkumné části byl stanoven hlavní cíl diplomové práce, a to *identifikovat a analyzovat vzdělávací a rozvojové potřeby osobních trenérů fitness*. Výzkum proběhl v prostředí společnosti Form Factory s.r.o., ve které působilo k 31.1.2019 celkem 131 osobních trenérů fitness. Jedná se o osoby, které poskytují tělovýchovné a sportovní služby na základě živnostenského oprávnění. Díky výsledkům provedeného dotazníkového šetření a určitým odpovědím získaným z polostrukturovaných rozhovorů lze výzkumné šetření považovat za doklad toho, že hlavní cíl práce byl naplněn. Získaná data umožnila zodpovědět jednotlivé výzkumné otázky, které byly stanoveny pro účely tohoto výzkumu.

- 1. Jaké potřeby mají osobní trenéři fitness v oblasti vzdělávání?**
- 2. Jaké potřeby mají osobní trenéři fitness v oblasti rozvoje?**
- 3. Vytváří vybraná společnost podmínky pro vzdělávání a rozvoj osobních trenérů fitness?**

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že dotazovaní respondenti byli z převážné většiny muži v mladším středním/středním věku, kteří mají dokončené středoškolské vzdělání s maturitou. Jako osobní trenéři fitness působí poměrně krátkodobě, neboť převažovali ti, kteří mají praxi méně jak 3 roky. Cílová skupina respondentů měla téměř shodné zastoupení osobních trenérů fitness působících ve společnosti 1-3 roky a 6 let a více, a proto z výsledků lze vyvodit, že ve společnosti působí jak poměrně noví, tak loajální pracovníci.

V součtu celkem 89 % respondentů považuje své znalosti potřebné k výkonu povolání osobního trenéra fitness za dostačující či spíše dostačující. Na základě výsledků této otázky se lze tedy domnívat, že respondenti nepocítují potřebu se vzdělávat vzhledem ke svému povolání, respektive nedostatečné znalosti a s tím související potřebu dalšího vzdělávání pocítuje pouze minimum z dotazovaných. Výsledky následující otázky, která měla za cíl zjistit, zda respondenti aktivně vyhledávají možnosti se dále profesně vzdělávat, však ukazuje opak. Celkem 85 % respondentů totiž odpovědělo kladně a výsledky tak signalizují, že touhu po dalším vzděláváním a potřebu zlepšit se a posunout své profesní kvality dál má většina respondentů.

Výzkum dále zjišťoval, v jakých tematických oblastech by se měli respondenti zájem dále profesně vzdělávat. Největšímu zájmu čelil obor fyzioterapie (29 dotazovaných), o kondiční a silový trénink projevilo zájem 20 respondentů, o nové metody či trendy ve fitness 14 respondentů. V ohledu na obory vyplynuly dále oblasti zdravotního a kompenzačního cvičení či zájem o studium cizího jazyka. Nemalý zájem byl projeven o oblast mobility člověka, o cvičení pro specifické skupiny (senioři, děti, těhotné a ženy po porodu), prodejní dovednosti, crossfit, výživu či využívání fitness pomůcek, oblast osobního rozvoje, anatomie a marketingu.

Respondenti se dále vyjadřovali k tomu, jakou formou a metodou by se měli dle jejich názoru osobní trenéři fitness dále profesně vzdělávat. Pro celkem 57 dotazovaných, což bylo nejvíce označených odpovědí, je nejideálnější formou osobní účast na vzdělávacích programech, které pořádá externí firma a koná se mimo pracoviště. Pro podobný počet respondentů (celkem 55) je ideální osobní účast na vzdělávacích programech, které se konají na pracovišti a pořádá je společnost, ve které působí. Výrazné zastoupení mělo také samostudium, které probíhá bez přímé interakce s lektorem. Zajímavým zjištěním bylo, že 45 respondentů si myslí, že by se osobní trenéři fitness měli vzdělávat učením se od kolegů a sdílením znalostí a zkušeností mezi sebou. 30 respondentů zaznamenalo také e-learning jako formu, která využívá informační a komunikační technologie. V případě metody vzdělávání uvedlo nejvíce respondentů (tj. 54) workshop, který je zaměřený zejména na výcvik praktických dovedností a technik. Podobný počet respondentů (tj. 50) uvedlo seminář, který kombinuje teoretický výklad a diskuzi mezi lektorem a účastníky. Významné zastoupení měla také přednáška, kterou označilo 40 respondentů. Inscenační metodu hraní rolí uvedlo už méně respondentů, stejně tak assessment/development centrum.

V návaznosti na formy a metody vzdělávání byla položena otázka týkající se vhodného časového rozsahu vzdělávacího programu. Vzhledem k tomu, že nejvíce byly uváděny programy trvající 4-8 hodin a 8-32 hodin, osobní trenéři fitness upřednostňují spíše jednodenní či dvoudenní programy. Je tedy pravděpodobné, že o jeden až dvoudenní vzdělávací program v rozmezí 4-32 hodin by byl v případě nabídky největší zájem. Pro některé z respondentů však není rozsah vzdělávacího programu důležitý. Z polostrukturovaných rozhovorů jsme získali totožné názory na doplňující otázku: Jaký den pro konání semináře či workshopu preferujete? Preferovaným dnem pro konání vzdělávacího programu je všední den v rozmezí mezi 9 a 15 hodinou, tzn. v časech mimo špičku.

Výzkum se zaměřoval na zjištění, jaké jsou motivy a bariéry v dalším vzdělávání dospělých. Největšími motivy jsou získání nových vědomostí a dovedností a zároveň možnost dělat svou práci lépe, efektivněji. Tyto odpovědi označilo více jak 80 % dotazovaných. Naopak motivy typu získání vyššího sociálního statusu či uznání od manažera či kolegů se zdají být v dnešní době spíše upozaděny. Z výsledků této otázky lze vyvodit, že motivace je úzce spjata a navázána na úspěšnost v práci. Z realizovaného výzkumu vyplynulo, že pokud se osobní trenéři fitness dalšího vzdělávání neúčastní, je to zejména z důvodu finanční náročnosti jednotlivých vzdělávacích programů, případně proto, že jsou časově zaneprázdněni. Jedná se tedy zejména o situační bariéry.

V rámci dotazníkového šetření byly zjišťovány kompetence, které chybějí osobním trenérům fitness k tomu, aby vykonávali svou profesi excelentně. Nejvíce odpovědí bylo z kategorie odborných znalostí a měkkých kompetencí. Zejména v oblasti měkkých kompetencí jsme mohli sledovat kompetence k celoživotnímu učení, které představují schopnosti a ochotu přijímat nové informace, mít touhu po poznání, zdokonalovat sám sebe, hledat a nalézat informace, investovat čas a energii do svého rozvoje, osvojit si nové dovednosti, což je vzhledem k tématu zásadním a taktéž pozitivním zjištěním. Odborná znalost v oblasti fyzioterapie koresponduje se zájmem o konkrétní tematickou oblast. Osobní trenéři fitness ale také pociťují potřeby zvýšit si kompetence obecné (průřezové) - znát a využívat cizí jazyk. Či odborné dovednosti projevující se ve schopnosti diagnostikovat fyzický a psychický stav klienta.

85 % ze všech dotazovaných si na tento rok stanovilo rozvojový cíl. Zároveň jsme od všech získali konkrétní specifikaci tohoto cíle. Na základě těchto výsledků lze vyvodit, že většina

respondentů přemýšlí o svém osobním rozvoji. Rozvojové cíle byly různorodé, vztahovaly se nejen k profesní dráze jedinců, ale i směrem k osobnímu rozvoji. Rozvojovým cílem bylo však pro nejvíce respondentů zúčastnit se semináře, workshopu či jiného vzdělávacího programu.

Poslední soubor otázek měl přinést odpověď na otázku, zda společnost Form Factory vytváří podmínky pro vzdělávání a rozvoj osobních trenérů fitness. Nejprve měli dotazovaní vyjádřit názor, jak hodnotí stav vzdělávání a rozvoje na jejich pracovišti pomocí stupnice 1-5. Při výpočtu průměru ze všech odpovědí respondentů vyšel průměr 2,9, což signalizuje určité nedostatky v oblasti vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci. Navazující volná otázka, která měla za cíl zjistit, co může udělat management společnosti pro to, aby se tento stav zlepšil, přinesla jednoznačný názor – zaměřit se na organizaci pravidelných vzdělávacích programů. Při hodnocení stávajícího stavu vzdělávání a rozvoje na pracovišti však hrála roli podpora trenérů a zájem o jejich potřeby, které někteří hodnotí jako nedostatečné. Respondenti by také ocenili finanční příspěvek nebo slevu na vzdělávací aktivitu. Interní komunikační systém lze z výsledků výzkumného šetření považovat za funkční, celkem 81 % odpovědělo, že má/spíše má dostatek informací o možnostech vzdělávání a rozvoje nabízených na pracovišti. Tyto informací získávají zejména emailem od managementu, popřípadě skrz další informační a komunikační technologie, jako Facebook či WhatsApp. Na otázku, zda by respondenti uvítali možnost dále se profesně vzdělávat v rámci společnosti Form Factory s.r.o. odpovědělo 81 % dotazovaných kladně, přičemž by většina z nich preferovala workshop či seminář sportovního zaměření. Z výsledků dále vyplynulo, že by osobní trenéři měli zájem teambuilding, kdy by tuto aktivitu rádi využili pro upevnění vztahů v organizaci či by rádi poznali i jiné osobní trenéry fitness, kteří působí ve stejné společnosti.

## Závěr

Jakým způsobem udržet krok se světem, který se tak rychle vyvíjí? Jak se přizpůsobovat všem změnám a jak si v dnešním turbulentním světě udržet konkurenceschopnost? Velký význam hraje celoživotní vzdělávání, do kterého je (nejen) v prostředí organizací stále více vkládána naděje a důvěra. Vzdělávání a rozvoj jedince v organizaci je významným předpokladem pro úspěšné fungování organizace, jejíž činnost pracovníci utvářejí. Neustálým vzděláváním a rozvíjením pracovníků získává organizace lépe kvalifikovanou pracovní sílu a svým přístupem ke vzdělávání ukazuje, že jí na pracovnících záleží. Osobní trenéři fitness, jakožto osoby, které poskytují v prostřední fitness center tělovýchovné a sportovní služby, vykonávají profesi náročnou a komplexní, spjatou s mnoha společenskými, ekonomickými a edukačními aspekty. V dnešní době je třeba držet krok s rychle vyvíjejícími se světovými trendy, a proto by měl kvalitní trenér usilovat o rozšiřování svých znalostí, neustále se snažit dále profesně vzdělávat a pracovat na osobním rozvoji.

Cílem diplomové práce bylo *identifikovat a analyzovat vzdělávací a rozvojové potřeby osobních trenérů fitness*. Pro naplnění tohoto cíle bylo vycházeno z poznatků získaných studiem odborné literatury, zejména literatury andragogické a literatury zabývající se problematikou personální práce. První část této práce byla zaměřena na teoretický základ tématu vzdělávání a rozvoje dospělých, který objasňoval termíny a uváděl různé definice, které pomohly k pochopení celkové problematiky. Objasněny byly zejména základní andragogické pojmy vzdělávání, učení (se) a rozvoj a vysvětlen vztah mezi nimi. Dále bylo vymezeno místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. Práce věnovala pozornost aspektům, které ovlivňují vzdělávání a rozvoj dospělých. Zaměřila se na motivaci a bariéry ve vzdělávání. Samostatná kapitola byla zaměřena na konceptualizaci a systemizaci dalšího vzdělávání, jakožto jedné z nejvýznamnějších oblastí celoživotního učení. Text se zabýval z velké většiny třemi subsystemy dalšího vzdělávání, konkrétně občanským, zájmovým a dalším profesním vzděláváním. Teoretická část práce se dále věnovala vzdělávání a rozvoji lidí v organizaci, významu podnikového vzdělávání, zejména strategickému a systematickému vzdělávání a rozvoje pracovníků a jednotlivým formám a metodám vzdělávání. Důraz byl kladen zejména na vymezení těch, které lze aplikovat na cílovou zkoumanou skupinu osobních trenérů fitness. Závěr teoretické části patřil charakteristice osobního trenéra fitness, jeho profesním kompetencím a formám trenérského

vzdělávání. Text reflektoval koncepty formálního, neformálního a informálního uspořádání vzdělávání. Na základě kompetenčních požadavků k výkonu tohoto povolání byl volně sestaven kompetenční model osobního trenéra fitness a jednotlivé kompetence převedeny do pozorovatelného chování.

Výzkumné šetření, které kombinovalo techniku dotazníku a polostrukturovaných rozhovorů, nám pomohlo identifikovat a analyzovat následující vzdělávací a rozvojové potřeby osobních trenérů fitness.

Zkoumaná skupina osobních trenérů fitness pociťuje potřebu se dále profesně vzdělávat. Tato potřeba se projevuje zejména v tom, že respondenti vyhledávají aktivně příležitosti k dalšímu profesnímu vzdělávání. Respondenti cítí potřebu získat odborné kompetence zejména v oblasti fyzioterapie. Významnou roli hraje také potřeba jazykového vzdělávání. Respondenti mají dále potřebu získat vysokoškolský titul, zvyšovat svou odbornost či vyvíjet větší aktivitu k příležitosti se dále vzdělávat. Tyto kompetence lze označit jako kompetence k celoživotnímu vzdělávání. Osobní trenéři fitness se chtějí vzdělávat zejména formou osobní účasti na vzdělávacích programech, které pořádá externí firma a konají se mimo pracoviště. Dále chtějí absolvovat vzdělávací programy, které pořádá firma, ve které působí a probíhají přímo na jejich pracovišti. Ideální je dle jejich názoru metoda workshopu, během které se účastníci s určitými teoretickými vědomostmi dozvídají nové informace z daného oboru. Workshop spojuje teoretický výklad s prožitkovou praxí. Tyto programy by měly trvat v ideálním případě v rozmezí 4-32 hodin čili konat se jako jednodenní či dvoudenní. Ukázalo se, že potřeba dále se vzdělávat je úzce provázána s motivací. Největšími motivy pro zkoumanou skupinu osobních trenérů fitness jsou získání nových vědomostí a dovedností a zároveň možnost dělat svou práci lépe a efektivněji. Naopak největší překážkou je finanční náročnost vzdělávacích programů či velké pracovní vytížení. Vzhledem k tomu, že si většina z dotazovaných stanovila rozvojový cíl pro tento rok, lze z této skutečnosti vyvodit, že osobní trenéři přemýšlí o svém osobním rozvoji. Cíle mohou být různorodé a mohou se vztahovat nejen k profesní dráze jedince. Skupina osobních trenérů fitness má tento cíl spojen z převážné většiny s účastí na určitém vzdělávacím programu.

### **Doporučení pro praxi**

Tato diplomová práce se neobejde bez vyvození konkrétních doporučení do praxe, která budou stavět na závěrech teoretické i výzkumné části. Z výše uvedených zjištění je zřejmé,



že by v praxi měly organizace (v našem případě zejména management fitness center) vycházet z potřeb, které osobní trenéři fitness mají směrem k dalšímu profesnímu vzdělávání, reagovat na ně a případnou nabídku vzdělávacích programů přizpůsobovat poptávce. Na základě provedené identifikace, analýzy a výsledků výzkumu je navržen následující vzdělávací program, který reflektuje potřebu osobních trenérů fitness působících ve společnosti Form Factory s.r.o. slouží jako podpora pro jejich další profesní vzdělávání.

Cílem navrhovaného vzdělávacího programu je dosáhnout, zvýšit či rozšířit kvalifikaci jedince v oblasti fyzioterapie, čímž přispěje k udržení své vlastní konkurenceschopnosti na pracovním trhu a zároveň i k udržení konkurenceschopnosti organizace. Vzdělávací program je určen pro všechny osobní trenéry fitness, kteří vykonávají své povolání ve společnosti Form Factory s.r.o. Vzdělávací program je zajištěn externím lektorem pod záštitou společnosti Form Factory s.r.o. Uskuteční se v prostorách předem zvoleného fitness centra (dle obsazenosti bude vybrán vhodný prostor). Externí lektor byl zvolen z toho důvodu, že personální obsazení společnosti neumožňuje účast interního lektora s fyzioterapeutickým vzděláním. Výuka je konána metodou workshopu, nabízí zejména prohloubení zkušeností, osvojení nových poznatků a pochopení širších souvislostí. Spojuje teoretický vstup s prožitkovou praxí a sebezkušeností. Vzdělávací program se koná jako jednodenní v časovém rozsahu 6-8 hodin. Po prostudování aktuálních možností na trhu se cena workshopu zaměřeného na oblast fyzioterapie pohybuje kolem 1500-2000 Kč/osobu, je však možné vyjednat případnou slevu – odvíjí se dle počtu účastníků. Externí lektor využívá ve výuce zejména rehabilitační a zdravotnické pomůcky. Pro účastníky jsou připraveny výukové materiály. O konání navrhovaného workshopu by měli být potenciální účastníci informováni emailem přes Fitness Managera, doporučuje se však využít i dalších komunikačních zdrojů – např. WhatsApp či facebookové skupiny.

Závěrem je nutné dodat, že v případě zorganizování vzdělávacího programu, přispěje společnost k tomu, aby téměř 30 % osobních trenérů fitness dosáhlo svého rozvojového cíle. Právě 21 respondentů si totiž stanovilo za cíl to, že se tento rok zúčastní workshopu, semináře apod. Zároveň 11 respondentům pomůže workshop k tomu, aby zvýšili odborné znalosti v oblasti fyzioterapie, které uvedli jako kompetenci, která jim chybí k tomu, aby vykonávali profesi osobního trenéra fitness excelentně.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Monografické zdroje

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 9788024752587.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

BERTL, Ivan. *Aktuální témata teorie a praxe vzdělávání dospělých a seniorů*. Druhé, doplněné a rozšířené vydání. Praha: Česká andragogická společnost, 2018. ISBN 978-80-906894-3-5.

BLAHUŠOVÁ, Eva. *Wellness: jak si udržet zdraví a pohodu*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2009. ISBN 978-80-87156-33-9.

COV. *Charta Rady Evropy o výchově k demokratickému občanství a lidským právům*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5827-9.

CROSS, K. P. *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: JosseyBass, 1981.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck, 2007. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7179-893-4.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-694-7.

*Fitness*. Praha: Watch Star Media, 2019, (03). ISSN 1212 2386.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.

JANSA, Petr a kol. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024620268.

JARUŠEK, Karel. *Trendy ve fitness v roce 2019*. In: Fit Academy [online]. 2019 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <https://fitacademy.cz/trendy-ve-fitness-v-roce-2019/>

*Katalog prací a kvalifikačních předpokladů*. Praha: MPSV, 2010.

KOLOUCH, Vladimír a Hana Marie WELBURN. *Začínáme ve fitness: [rady, návody a odpovědi na nejčastěji kladené dotazy]*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1636-4.

KOPECKÝ, Martin. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 9788073084936.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 5. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.

KOUBEK, Ladislav. *Praktická psychologie pro manažery a personalisty*. V Brně: Motiv Press, 2014. ISBN 9788087981122.

KOVÁŘ, Karel a ZEMANOVÁ Lenka. *Koncentrace pozornosti jako předpoklad výkonu v triatlonu*. Česká kinantropologie, 2009, roč. 3, č. 3.

KUBEŠ, Marián, Roman KURNICKÝ a Dagmar SPILLEROVÁ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 9788027100934.

*Macmillan English dictionary for advanced learners*. 2nd ed. Oxford: Macmillan, 2007. ISBN 9781405025263.

MITOŠINKA, J. *Pedagogika pre trenérov športu: programová učebnica*. 4. vyd. Bratislava: Šport, 1989.

MERRIAM, Sharan, Rosemary CAFFARELLA and Lisa BAUMGARTNER. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. 3rd ed. San Francisco: John Wiley, c2007. Jossey-bass higher and adult education series. ISBN 978-0-7879-7588-3.

MOURATOGLOU, Patrick. *The coach: vítězství se skrývá v detailech*. Přeložil Catherine FILJO. V Praze: Holcombe Brook, 2017. ISBN 9788090695221.

- MŠMT. *Memorandum o celoživotním učení (Pracovní materiál Evropské komise, listopad 2000)*. Praha: MŠMT, 2001. 55 s.
- MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.
- MUŽÍK, Jaroslav a Pavel KRPÁLEK. *Lidské zdroje a personální management*. Vydání I. Praha: Academia, 2017. Společnost (Academia). ISBN 978-80-200-2773-3.
- NOVÝ I.: *Sociologie pro Ekonomy*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. ISBN 8024717050.
- PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.
- PERIČ, Tomáš a Josef DOVALIL. *Sportovní trénink*. Praha: Grada, 2010. Fitness, síla, kondice. ISBN 978-80-247-2118-7.
- PETRY, Karen, Karsten FROBERG and Alberto Madella. *Thematic Network Project AEHESIS: Report of the Third Year*. Cologne: Institute of European Sport Development et Leisure Studies, German Sport University Cologne. 2006.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024748061.
- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- ROBERTS, S. O. *The business of personal training*. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1996. ISBN 0-87322-605-4.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

STACKEOVÁ, Daniela. *Fitness programy – teorie a praxe: metodika cvičení ve fitness centrech*. 2., dopl. a přeprac. vyd., (1. v nakl. Galén). Praha: Galén, c2008. ISBN 978-80-7262-541-3.

SVOBODA, Bohumil. *Pedagogika sportu*. 2. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1358-1.

TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 9788073578992.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. ISBN 9788024704050.

URBAN, Lukáš. *Sociologie trochu jinak*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Sociologie. ISBN 978-80-247-3562-7.

VETEŠKA, Jaroslav, ed. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu: Prospects of learning and education in European context*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. ISBN 9788074520228.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017a. Česká a slovenská andragogika. ISBN 9788090689404.

VETEŠKA, Jaroslav. *Úvod do teorie vzdělávání dospělých a andragogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2017. ISBN 9788075610737.

VETEŠKA, Jaroslav a Jarmila SALIVAROVÁ, ed. *Vzdělávání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service, 2013. ISBN 978-80-87306-12-3.

VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-905460-0-4.

VODÁK, Jozef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

WELCH, J. *Alfa manera 24 lecciones de mejor director ejecutivo de mundo*. Panorama Editorial: San Rafael, 2003. ISBN 968-38-1151-5.

YEO, Roland and Jessica. LI. *Working out the quality of work life: a career development perspective with insights for human resource management*. Human Resource Management International Digest. 2011. Vol. 19 Issue: 3.

### **Elektronické zdroje**

Eleanor. *The Meaning of Fitness*. In: Trained by Eleanor [online]. 2016 [cit. 2019-02-07]. Dostupné z: <http://www.trainedbyeleanor.com/eleanors-blog/2016/6/13/the-meaning-of-fitness>

Evropský parlament. *Na vzdělávání není nikdy pozdě* [online]. Praha: Evropský parlament, 2008 [cit. 2019-01-06]. Dostupné z: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0013+0+DOC+XML+V0//CS>

FDV. *Výstupní analytická zpráva o systému DVP v ČR* [online]. Praha: Fond dalšího vzdělávání, 2015 [cit. 2019-03-06]. Dostupné online z: <https://koopolis.cz/sekce/knihovna/457-vystupni-analyticka-zprava-o-systemu-dpv-v-cr>

Fitness akademie Ronnie.cz. *Časté otázky* [online]. Praha: Erasport, 2019 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <https://akademie.ronnie.cz/trenerska-skola-ii-tridy/caste-otazky>

MALLET, Clifford, Pierre TRUDEL, John LYLE and Steven RYNNE. *Formal vs. Informal Coach Education, vol 4, Issue 3*. [online]. Queensland: SAGE Publications, 2009. [cit. 2019-01-06]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1260/174795409789623883>

MPO. *Počty živností dle oborů v jednotlivých krajích* [online]. Praha: Ministerstvo průmyslu a obchodu, 2019 [cit. 2019-02-06]. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/cz/podnikani/zivnostenske-podnikani/statisticke-udaje-o-podnikatelich/pocty-zivnosti-dle-oboru-v-jednotlivych-krajich--222296/>

MŠMT. *Implementační plán Strategie celoživotního učení* [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2019-01-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

MŠMT. *Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2009 [cit. 2019-01-06]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>

NSP: *Otevřená a všem dostupná databáze povolání spravovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017 [cit. 2019-03-23]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/osobni-trener-ve-fitness>

Novela zákona č. 379/2015 Sb. o pedagogických pracovnících. In *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2015 [cit. 2017-04-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

Trenérská škola Olympia. *Kurzy* [online]. Praha: 2019 [cit. 2019-03-06]. Dostupné z:

<https://skolatreneru.cz/kurz/instruktor-fitness/>

UNESCO. *Recommendation on the Development of Adult Education* [online]. Paris:

UNESCO, 1976 [cit. 2019-03-06]. Dostupné z:

[http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF)

UNESCO. *Souhrnná zpráva o vzdělávání dospělých* [online]. UNESCO a MŠMT ČR, 2010 [cit. 2019-03-06]. Dostupné z:

[http://www.msmt.cz/uploads/adult\\_education/Souhrnna\\_zprava\\_o\\_vzdelavani\\_dospelych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/adult_education/Souhrnna_zprava_o_vzdelavani_dospelych.pdf)

UNESCO. *Recommendation on Adult Learning and Education* [online]. Paris: UNESCO,

2015 [cit. 2019-03-06]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>

WÖLFELOVÁ, Veronika. *Co je fitness a jak začít?* In: *Lady Fitness* [online]. 16.1.2018

[cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <https://lady-fitness.cz/co-je-fitness-a-jak-zacit/>

Zákon č. 115/2001 Sb., zákon o podpoře sportu [online] 2005. [cit. 2019-03-06]. Dostupné

z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2001-115>

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů [online] 2006. [cit. 2019-03-06]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zakon-c-179-2006-sb>

Zákon č. 440/2015 Z. z. o športe a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online], [cit.

2019-03-06]. Dostupné z: [https://www.slov-lex.sk/pravne-](https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2015/440/20160101)

[predpisy/SK/ZZ/2015/440/20160101](https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2015/440/20160101)

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Dotazník pro osobní trenéry fitness



## Příloha 1 – Dotazník pro osobní trenéry fitness

Milí trenéři a trenérky společnosti Form Factory s.r.o.,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci na dotazníkovém šetření, které se zaměřuje na identifikaci a analýzu vzdělávacích a rozvojových potřeb osobních trenérů fitness. Získaná zjištění budou využita jako podklad pro možný vznik vzdělávacího programu, který reflektuje vaše potřeby a který bude sloužit jako podpora k vašemu dalšímu profesnímu vzdělávání. Výsledky budou využity v mé diplomové práci „*Rozvoj a další profesní vzdělávání osobních trenérů fitness*“.

Prosím Vás o pravdivé zodpovězení otázek. Průzkum je zcela anonymní.

Moc děkuji.

Nikola Jančovičová

**1. Zastáváte názor, že jsou vaše současné znalosti dostačující pro výkon profese osobního trenéra?**

- ☐ Souhlasím
- ☐ Spíše souhlasím
- ☐ Neutrální postoj
- ☐ Spíše nesouhlasím
- ☐ Nesouhlasím

**2. Vyhledáváte aktivně příležitost se dále profesně vzdělávat?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

**3. Jakou formou by se podle vás měli osobní trenéři fitness dále vzdělávat? (Možnost více odpovědí)**

- ☐ Osobní účast na vzdělávacích programech pořádaných společnostmi, ve které působí (na pracovišti)
  - ☐ Osobní účast na vzdělávacích programech pořádaných externími vzdělávacími institucemi (mimo pracoviště)
  - ☐ E-learning
  - ☐ Učení se od ostatních kolegů
  - ☐ Samostudium
  - ☐ Jinak (prosím vypište)
- .....

**4. Ve kterých tematických oblastech byste se jako osobní trenér měl zájem vzdělávat? Prosím vypište.**

.....  
.....  
.....

**5. Jaký je dle vašeho názoru vhodný časový rozsah vzdělávacích programů dalšího profesního vzdělávání osobních trenérů fitness?**

- ☐ Programy do 4 hodin
- ☐ Jednodenní programy 4-8 hodin
- ☐ Vícedenní programy 8-32 hodin
- ☐ Vzdělávání v pravidelných blocích (např. i několik týdnů)
- ☐ Rozsah není důležitý

**6. Které z metod vzdělávání preferujete? (Možnost vybrat více odpovědí)**

- ☐ Přednáška (pouze teoretický výklad)
- ☐ Seminář (teoretický výklad obohacený diskuzí s účastníky)
- ☐ Workshop (program zaměřený zejména na výcvik praktických dovedností a technik)
- ☐ Hraní rolí (hraní dle scénáře)
- ☐ Assessment / development centre (vzdělávání ve skupině, kdy si komplexním způsobem účastník osvojuje nejen znalosti, ale především konkrétní dovednosti, plní úkoly různé povahy atd.)
- ☐ Jiné (prosím vypište)

.....

**7. Co považujete pro Vás za hlavní / největší motivy k dalšímu vzdělávání? (Možnost vybrat více odpovědí)**

- ☐ Získání nových vědomostí a dovedností
- ☐ Navázání nových či upevnění současných sociálních kontaktů
- ☐ Možnost následného kariérního růstu
- ☐ Možnost následného zvýšení mzdy
- ☐ Hodnotné trávení volného času
- ☐ Získání vyššího sociálního statusu
- ☐ Možnost dělat svou práci lépe / efektivněji
- ☐ Uznání od manažera či kolegů
- ☐ Jiné (prosím vypište)

.....

**8. Co vnímáte jako největší překážky, které brání vašemu dalšímu vzdělávání? (Možnost vybrat více odpovědí)**

- ☐ Nedostatek informací o vzdělávacích možnostech
- ☐ Velké vytížení v práci

- ☐ Nepodpora ze strany společnosti, ve které působím
- ☐ Potřeba věnovat další čas rodině
- ☐ Finanční náročnost dalšího vzdělávání
- ☐ Motivace (nemám chuť se učit, nemá to pro mě smysl, ...)
- ☐ Jiné (prosím vypište)

.....

**9. Které kompetence (tj. schopnosti a dovednosti) vám nejvíce chybějí pro to, abyste svou práci dělal/a excelentně? Prosím vypište.**

.....

.....

.....

**10. Máte stanoven nějaký rozvojový cíl na tento rok?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

**11. Pokud ano, jaký?**

.....

.....

.....

**12. Jak celkově hodnotíte stav vzdělávání a rozvoje na vašem pracovišti? Použijte stupnici od 1 (nejlepší) do 5 (nejhorší).**

1      2      3      4      5

**13. Co může udělat management společnosti pro to, aby se tento stav zlepšil?**

.....

.....

.....

.....

**14. Máte dostatek informací o možnostech vzdělávání a rozvoje nabízených na vašem pracovišti?**

- ☐ Ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Ne

**15. Pokud jste odpověděli v této otázce ano či spíše ano, prosím uveďte, odkud získáváte informace o možnostech vzdělávání a rozvoje na vašem pracovišti:**

.....

.....

**16. Uvítali byste možnost svého dalšího vzdělávání a rozvoje poskytovaného společností Form Factory s.r.o.?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

**17. Pokud ano, uveďte maximálně 3 typy vzdělávacích či rozvojových aktivit, které by Vám osobně pomohly ke zvýšení výkonnosti na vašem pracovišti, popřípadě jaké byste uvítali?**

- 1.
- 2.
- 3.

**18. Jaké je vaše pohlaví?**

- ☐ Muž
- ☐ Žena

**19. Do jaké věkové kategorie spadáte?**

- ☐ Mladší jak 20 let
- ☐ 21–30 let
- ☐ 31–40 let
- ☐ 41–50 let
- ☐ Starší 50 let

**20. Jaké je vaše nejvyšší dosažené formální vzdělání?**

- ☐ Střední s maturitní zkouškou
- ☐ Vyšší odborné Dis.
- ☐ Vyšší Bc.
- ☐ Vyšší Mgr., Ing.

**21. Jak dlouho vykonáváte profesi osobního trenéra?**

- ☐ Méně jak 3 roky
- ☐ 4–7 let
- ☐ 8–10 let
- ☐ Více jak 10 let

**22. Jak dlouho působíte v této společnosti?**

- ☐ Méně jak 1 rok
- ☐ 1–3 roky
- ☐ 4–6 let
- ☐ 6 let a více

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 – Schéma systému věd (podle Bertla, 2018, s. 20)

Obrázek 2 – Vztah učení (se), rozvoje a vzdělávání (Hroník, 2007, s. 31)

Obrázek 3 – Postavení vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení (podle Bertla, 2018, s. 32)

Obrázek 4 – Maslowova pyramida potřeb (upraveno Šauerová in Veteška, 2012, s. 163)

Obrázek 5 – Struktura dalšího vzdělávání podle obsahu vzdělávání (podle Vetešky, 2016, s. 108)

Obrázek 6 – Struktura dalšího vzdělávání podle forem vzdělávání (podle Vetešky, 2016, s. 108)

Obrázek 7 – Cyklus systematického vzdělávání pracovníků (podle Šikýře, 2016, s. 139)

Obrázek 8 – Oblasti a metody analýzy potřeb vzdělávání (Armstrong, Taylor, 2015, s. 354)

Obrázek 9 – Faktory ovlivňující volbu metod vzdělávání (podle Vodáka, Kucharčíkové, 2011, s. 112)

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 – Matice metod rozvoje (Hroník, 2007, s. 150)

Tabulka 2 – Kompetenční model osobního trenéra fitness (volně inspirováno NSP, 2017, [cit. 2019-03-23])

Tabulka 3 – Počet živností v oboru poskytující tělovýchovné a sportovní služby v oblasti (upraveno dle MPO, 2019, [cit. 2019-04-06])

Tabulka 4 – Výběrový soubor respondentů (vlastní zpracování)

Tabulka 5 – Pohlaví respondentů (vlastní zpracování)

Tabulka 6 – Věková kategorie (vlastní zpracování)

Tabulka 7– Nejvyšší dosažené vzdělání (vlastní zpracování)

Tabulka 8 – Délka praxe v oboru (vlastní zpracování)

Tabulka 9 – Počet let působení ve společnosti (vlastní zpracování)

Tabulka 10 – Kompetence (vlastní zpracování)

## Seznam grafů

- Graf 1 – Pohlaví respondentů (vlastní zpracování)
- Graf 2 – Věková kategorie (vlastní zpracování)
- Graf 3 – Nejvyšší dosažené vzdělání (vlastní zpracování)
- Graf 4 – Délka praxe v oboru (vlastní zpracování)
- Graf 5 – Počet let působení ve společnosti (vlastní zpracování)
- Graf 6 – Názor na současné znalosti (vlastní zpracování)
- Graf 7 – Vyhledávání příležitostí (vlastní zpracování)
- Graf 8 – Formy dalšího vzdělávání (vlastní zpracování)
- Graf 9 – Zájem o obory (vlastní zpracování)
- Graf 10 – Vhodný časový rozsah vzdělávacího programu (vlastní zpracování)
- Graf 11 – Preference metody vzdělávání (vlastní zpracování)
- Graf 12 – Motivy k dalšímu profesnímu vzdělávání (vlastní zpracování)
- Graf 13 – Bariéry v dalším profesním vzdělávání (vlastní zpracování)
- Graf 14 – Kompetence (vlastní zpracování)
- Graf 15 – Rozvojový cíl (vlastní zpracování)
- Graf 16 – Stav vzdělávání a rozvoje na pracovišti (vlastní zpracování)
- Graf 17 – Aktivita managementu (vlastní zpracování)
- Graf 18 – Informace o možnostech vzdělávání a rozvoje (vlastní zpracování)
- Graf 19 – Zdroj informací (vlastní zpracování)
- Graf 20 – Zájem o další profesní vzdělávání (vlastní zpracování)
- Graf 21 – Aktivita pro zvýšení výkonnosti (vlastní zpracování)